مجلة *جامعة الملك عبدالعزيز:* الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٥ ص ص: ٢٩– ٦٥ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-5.2

المُعرَّبُ والدَّخِيلُ مِنْ أَلْفَاظِ الأَوَانِي جَمْعًا ودِرَاسَة

د. عَزِيزَة بنتُ عَطِيَّةِ اللّهْ بْن زَاهِر الشِّنبري

أستاذ اللغويات العربية المشارك

قسم اللغة والنحو والصرف

جامعة أم القرى – كلية اللغة العربية وآدابها

مستخلص. يتناول هذا البحث ألفاظ الأواني المعربة والدخيلة، واستقصائها من ثلاثة كتب، أولها: كتاب المعرّب للجواليقي، وثانيها: كتاب شفاء الغليل للخفاجي، وثالثها: كتاب قصد السبيل للمحبي، وقد قدّم هذا البحث تعريفًا لهذه الألفاظ، ودراستها دراسة لغوية، ومحاولة لتأصيلها، وذلك بتوضيح ألفاظ آنية الطعام، ثم ألفاظ آنية الشراب، ثم الأوعية ذات الاستخدامات المتعددة، ومعرفة المقاييس التي استندوا عليها لمعرفة المعرّب والدخيل، وكيفية تعاملهم مع هذه الألفاظ الدخيلة من إبدال حرف بحرف، وحذف بعض الحروف، وإلحاقها بأوزان معينة، وكان البحث قائماً على المنهج الوصفي التحليلي، وقد خرج البحث بأهم النتائج ومنها: أن الألفاظ المقترضة لم تكن محصورة على لغة دون غيرها، وأن هذه الألفاظ خضعت لقوانين العرب الصوتية، والتصريفية، وأن بعض هذه الألفاظ موغلة في القدم، وبعضها دخلت في وقت متأخر نوعًا ما.

الكلمات المفتاحية: المعرّب – الدخيل– دراسة– معجم– آنية– أوعية– الطعام– الشراب.

المقدمـة

الحمد لله ربّ العالمين، والصّلاة والسّلام على خاتم الأنبياء والمرسلين محمد بن عبد الله عليه أفضل الصلاة والتسليم، أما بعد:

فإن علماء العربية اعتنوا باللغة عناية فائقة، واعتبروها الأساس الذي يجب أن يبنى عليها درسهم، فألفوا كتبًا في قضايا شتى، ومن هذه القضايا المهمة قضية المعرّب، حيث حظيت هذه الظاهرة بالاهتمام وأولاها العلماء عناية كبيرة، فقد أشار إليها القدماء في مؤلفاتهم، وتناولوها بالبحث والدراسة، كالخليل بن

أحمد الفراهيدي (ت١٧٥هـ) في كتابه العين[١]، وسيبويه (ت١٨٠هـ) في كتابه[٢]، وأبو محمد عبد الله بن قتيبة (ت٢٧٦هـ) الذي عقد في كتابه (أدب الكاتب) بابًا بعنوان (ما تكلم به العامة من الكلام الأعجمي)[٣]. وابن دريد (ت٣٢١هـ) في كتابه الجمهرة، ففعل مثل الخليل وزاد بأن عقد فصلًا بعنوان (باب ما تكلمت به العرب من كلام العجم حتى صار كاللغة)[٤]، وجعل الثعالبي (ت٤٢٩هـ) في كتابه (فقه اللغة وسر العربية) فصلين للمعرب[٥]، وابن سيده (ت ٤٥٨هـ) في المخصص عقد ثلاثة أبواب عن المعرّب[٦]، فكل هذه الدراسات لم تخرج عن كونها فصولًا وأبوابًا متناثرة في بطون الكتب، حتى جاء القرن السادس الهجري فألف أبو منصور الجواليقي (ت٥٤٠هـ) كتابه المعرّب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم، وهو أول كتاب عني بالبحث في جمع الألفاظ المعرّبة، ولقي هذا الكتاب عناية كبيرة من اللغويين. ثم توالت المؤلفات في المعرّب والدخيل، منها ما تناول الألفاظ المعرّبة بصفة عامة، ومنها ما اختص بما وقع منها في القرآن الكريم. ولم يتناولوا فيها قضية التعريب بوصفه ظاهرة لغوية فحسب، بل وضعوا الضوابط التي يعرف بها المعرّب. ومن هنا اتجهت عناية البحث بهذه المسألة، لإلقاء الضوء على ألفاظ الآنية والأوعية المعرّبة، وحصرها ودراستها دراسة لغويّة.

أهمية البحث: تكمن أهميّة البحث وقيمته في عدة جوانب: **الأول:** تقديم معجم لألفاظ الأواني المعرّبة والدخيلة مرتبة ترتيبًا ألفبائيًا. فلم يسبق _في حدود علمي_ أنها درست، فهذا الأمر يميزها بالجدة في الموضوع، وفي أسلوب المعالجة. **والثاني:** تأصيل ودراسة هذه الألفاظ والإشارة إلى الدّراسات التي تناولت ذلك. **والثالث:** معرفة المقاييس التي اعتمد عليها العرب للكشف عن المعرّب والدخيل. **والرابع:** الكشف عن طرق العرب في التعريب من خلال هذه الألفاظ.

إشكالية البحث: تتمثل في الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما الألفاظ الدخيلة التي استعملها العرب للدلالة على الأواني والأوعية؟ وما المقاييس التي اعتمدوها للكشف عن المعرّب والدخيل؟ وكيف تعامل العرب مع هذه الألفاظ؟

حدود البحث: وقفت في هذا البحث على استقصاء ألفاظ الأواني المعرّبة والدخيلة من ثلاثة كتب أولها: كتاب المعرّب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم للجواليقي(ت٥٤٠هـ)، وثانيها: كتاب شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل للخفاجي(ت١٠٦٩هـ)، وثالثها: قصد السبيل فيما في اللغة العربية من الدخيل للمحبي(ت ١١١١هـ). فأردت تسليط الضوء على هذه الألفاظ بالتحديد، واقتصرت على هذه الكتب الثلاثة؛ لشهرتها وجمعها للألفاظ

()[١] ينظر: العين ١/ ٥٢، ٦/٥، ٤١/٥، وغيرها.
()[٢] ينظر: الكتاب ٦٢٠/٣، ٣٠٣/٤-٣٠٤، ٣٠٣/٤-٣٠٧، وغيرها.
()[٣] ينظر: أدب الكاتب ١/ ٤٩٥.
()[٤] ينظر: جمهرة اللغة ١٣٢٢/٣.
()[٥] ينظر: فقه اللغة وسر العربية ٣٣٨، ٣٣٩.
()[٦] ينظر: المخصص ٤/ ٢٢١، ٩/٥.

المعرّبة. وراعيت في ذلك تأخر زمنها نسبيًا مراعاة لكونها أكثر حصرًا من غيرها.

أهداف الدّراسة: تهدف إلى جمع واستقصاء الألفاظ المعرّبة الخاصة بالأواني، ودراستها دراسة لغوية للكشف عن الحياة الحضارية التي عاشها العرب، ومعرفة المقاييس التي استندوا عليها لمعرفة المعرّب والدخيل. وكيفية تعاملهم مع هذه الألفاظ الدخيلة من إبدال حرف بحرف، وحذف بعض الحروف، وإلحاقٍ بأوزان معينة، أوترك الكلمة دون تغيير.

منهج البحث وإجراءاته: قامت هذه الدّراسة على المنهج الوصفي التحليلي، القائم على الاستقراء والإحصاء والاستنباط. وذلك باتباع الخطوات الآتية: الأول: جمع ألفاظ الأواني المعرّبة من كتب المعربات المذكورة آنفا. والثاني: ترتيب الألفاظ بالطريقة الألفبائية المتبعة، والتي تقوم على ترتيب الألفاظ تحت حرفها الأول دون تجريدها من الزوائد، وهي طريقة قديمة قد اتبعت في بعض المعاجم من القرن الرابع الهجري. والثالث: توثيق نصوص هذه الألفاظ من مصادرها المعتمدة، وضبطها والتعليق على كل ما يستحق التعليق عليه. والرابع: تحديد المقاييس التي استند عليها العرب لمعرفة المعرّب والدخيل. والخامس: معرفة طرق العرب في تعريب هذه الألفاظ.

الدّراسات السّابقة: هناك عدد من الدّراسات التي تتحدث عن المعرّب والدخيل، ومن أمثلة ذلك:

- المعرّب والدخيل في كتاب تهذيب اللغة للأزهري، صفاء صابر البياتي، رسالة ماجستير، جامعة الموصل، ٢٠١٠م.
- المعرّب والدخيل في ألفاظ الأطعمة والأشربة، سليمان السحيباني، مجلة العلوم الشرعية واللغة العربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ع(٢)، ٢٠١٧م.
- المعرّب والدخيل في اللغة العربية مع تحقيق الألفاظ الواردة في كتاب المعرّب للجواليقي، عبد الرحيم عبد السبحان، رسالة دكتوراه، مصر، جامعة الأزهر، ١٩٧٧م.
- المعرّب في الحديث النبوي من خلال صحيح البخاري. محمد باجس زيادة، رسالة ماجستير، جامعة القدس، ٢٠٠٠م.

وغيرها من الدراسات التي تناولت قضية التعريب والمعرّب. وهناك بعض الدّراسات التي تناولت جمع ألفاظ الأواني والأوعية في مصنفات معينة، منها:

- الآنية والأوعية المستخدمة في العهد النبوي، محمد الجميل، مجلة جامعة الامام محمد بن سعود، ع(١٢)، ١٩٩٤م.
- ألفاظ الآنية الخشبية في الحضارة العربية الإسلامية: دراسة تحليلية للمجال الدلالي التأصيلي مستمدة من معجم لسان العرب لابن منظور، محمد الثنيان، مجلة جامعة الملك سعود، ع(٢)، ٢٠٠٥م.

- **ألفاظ الأواني في القرآن الكريم، دراسة دلالية**، سهاد حمدان أحمد، مجلة سر من رأى، جامعة سامراء، ع (١٢)، ٢٠٠٨م.

وتفارق هذه الدّراسة ما سبقها من الدراسات أنها جمعت ألفاظ الآنية المعرّبة والدخيلة، وتناولتها شرحًا وتحليلاً، وهو موضوع لم يتطرق إليه باحث حسب علمي.

خطة البحث: اقتضت طبيعة هذه الدّراسة تقسيم البحث إلى **أربعة مباحث وخاتمة**، فالمبحث الأول: آنية الطعام. والثاني: آنية الشراب. والثالث: أوعية ذات استخدامات شتى. والرابع: مقاييس العرب وطريقتهم في التعريب. ثم الخاتمة: وفيها أهم النتائج.

مدخل نظري:

خلق الله الخلق وقسمهم إلى شعوب وأعراق وقبائل، وعلل سبحانه هذا التقسيم بالتعارف، ويلزم عليه ألوان من التخاطب فيما بينهم، وهذا التخاطب محتاج إلى وعاءٍ يحمله، ويبلغ عنه، ويفصح عمّا في هذه الشعوب من التغاير فيما بينهم، ومن جهة أخرى صارت لغة كل قوم أو لهجتهم علامة بارزة تدل عليهم، وتهدي إليهم، فكان لزامًا على هذه الأمم أن تتأثر وتؤثر فيما بينها؛ طبعًا، وخلقًا، وصنعةً، وشبهًا، وشكلًا، ولغةً كذلك.

وإن من مقتضيات طبائع اللغات وخواطر المتكلمين هذا التداخل والتأثير المتبادل، بل يمكن القول بأن هذا أمر بدهي لا ينفك عن غيره من آثار التأثير، فإنه يستحيل لأي لغة أن تبقى في وضعها الأول، بمعزل عن التأثير والتأثر.

وبما أن العرب اختلطوا بغيرهم، واختلط بهم غيرهم؛ لم يكونوا بمنأى عن هذا التبادل اللغوي، فدخلت كلمات أعجمية في لغة العرب، فأخضعوا كثيرًا منها لقواعدهم الصارمة، صوتًا، وصرفًا، واشتقاقًا، وميزوها عن الألفاظ الأصيلة بلفظ الدخيل والمعرّب، فأطلقوا على ما لحقه تحريف، أو تعديل، أو أي متغير من متغيرات الألفاظ المعرّب، وجعلوا الدخيل للفظ الذي لم تطرأ عليه عوامل الانتقال والتبادل.

وهنا سأتحدث عن تعريف المعرّب والدخيل، ولن أطيل الحديث فيهما؛ لشهرة المصطلحين، ولكن سأشير إليهما إشارة يسيرة تكون مدخلاً لهذه الدراسة.

أولاً–المعرّب: هو اللفظ الذي استعاره العرب الخلص في عصر الاحتجاج للغة من أمة أخرى، واستعملوه في لسانهم، وهُذب من حيث اللفظ، بحيث أشبه الأبنية العربية القحة في ميزانها الصرفي، مثل سندس، سراط، زنجبيل، إبريق...إلخ[١]. أو هو ما استعملته العرب من الألفاظ الموضوعة لمعانٍ في غير لغتها، على نهجها وأساليبها، فألحقته بأوزانها وأبنيتها وأصواتها[٢].

ثانيًا– الدخيل: المقصود به الألفاظ التي دخلت العربية من لغات أخر، وحافظت على شكلها، ونقلت بصورتها إلى العربية[٣]. أو هو اللفظ الذي أخذته اللغة من لغة أخرى في مرحلة من حياتها متأخرة عن عصور العرب

()[١] كلام العرب من قضايا اللغة العربية ٧١.

()[٢] من أسرار اللغة ١٢٥.

()[٣] فقه اللغة العربية. كاصد الزيدي ٣١٣، فصول في فقه العربية ٣١٤.

الخلص الذين يحتج بلسانهم، وتأتي الكلمة الدخيلة كما هي أو بتحريف طفيف في النطق، وتبقى على وزن غريب على اللغة العربية، مثل: كوفيه، البابور، التليفون...[١].

وبالنظر في هذه الألفاظ يمكن القول أن لفظي المعرّب والدخيل من المصطلحات التي ربما يطلق أحدهما ويراد به الآخر تجوزًا، فنجد أن اللغويين استعملوا المصطلحين على حد سواء، فاللفظة المعرّبة عند أحدهم هي دخيلة عند الآخر. ومن ذلك كلمة كلمة الجوقة: عند ابن سيده دخيلة[٢]، وهي عند الخفاجي معرّبة[٣]. وغيرها كثير.

وعلى كل حال فوجود الدخيل في لغتنا العربية هو صورة لظاهرة عامة في كل اللغات التي تستورد الدخيل، بحسب حاجتها، ويتسرب إليها أيضًا رغم أنفها؛ إذ لا يكاد يعقل أن تتم عملية تبادل حضاري غير مشفوعة بتبادل لغوي في الوقت ذاته[٤].

فأخذ العرب ما احتاجوا إليه من اللغات الأخرى مما له علاقة بالجوانب المدنية، كالأدوات، والألبسة، والأقيسة، والأوزان، وغيرها. وكما قال رمضان عبد التواب: "اللغة لا تفسد بالدخيل، بل حياتها في هضم هذا الدخيل؛ لأن مقدرة لغة على تمثل الكلام الأجنبي تعد مزيَّة وخصيصة لها؛ إذا هي صاغته على أوزانها، وصبته في قوالبها ونفخت فيه من روحها وتركت عليه بصماتها.[٥]"

المبحث الأول: آنية الطعام.

تتعدد استخدامات العرب لأوعية الطعام وأوانيه بحسب ما تصلح له، فمنها ما يطبخ فيها، ومنها ما يقدم فيها، ومنها يوضع عليها، ومنها ما يؤكل بها. فجاءت الألفاظ على النحو الآتي:

١. الأُسْكُرُّجة والسُّكُرَّجَة: إناءٌ صغير يؤكل فيه الشيء القليل من الأُدْم، وأكثر ما يوضع فيها الكَوامِخ[٦] وغيرها[٧]، وتوضع فيه المُشهيات على المائدة[٨]، وقصاع يؤكل فيها، وليست بعربية، وهي كبرى وصغرى، الكبرى: تحمل ست أواقٍ، والصغرى: ثلاث أواقٍ، وقيل: أربعة مثاقيل، وقيل: ما بين ثلثي أوقية. ومعنى ذلك أن العرب كانت تستعملها في الكوامخ وأشباهها من الجَوَارِش على الموائد حول الأطعمة للتشهي والهضم[٩].

تكلمت العرب بهذه الكلمة. وهي كما قال الجواليقي: أعجمية معرّبة[١٠]، وذكرها الثعالبي مما تفرد الفرس بها دون العرب [١١]. وقد قال بفارسيتها معظم اللغويين[١٢]. وهي معرّبة من أُسْكره: وهو إناء صغير

() [١] كلام العرب من قضايا اللغة العربية: ٧٩.
() [٢] المحكم ٦/ ٥١٤ (ق ج و).
() [٣] شفاء الغليل ١٠٢.
() [٤] كلام العرب من قضايا اللغة العربية: ٥٥.
() [٥] فصول في فقه العربية ٣٦٧-٣٦٨.
() [٦] الكوامخ: هي ما يؤتدم به، أو المخللات المشهية. ينظر: المعجم الوسيط ٧٩٨/٢.
() [٧] النهاية في غريب الحديث ٣٨٤/٢.
() [٨] قصد السبيل ٢/ ١٤٢، المعجم الوسيط ١/ ١٨.
() [٩] تاج العروس ٦/ ٤١ (س ك ر ج).
() [١٠] المعرب ٩٨.
() [١١] فقه اللغة ٢٠٦.
() [١٢] التلخيص في معرفة أسماء الأشياء ١/ ١٩٥، النهاية في غريب الحديث ٣٨٤/٢، المعرب ٢٠، شفاء الغليل ٣٧، تفسير الألفاظ الدخيلة في اللغة العربية ٣٩، الكلمات الفارسية في المعاجم العربية ٣٠، المعرب والدخيل في اللغة العربية وآدابها ١٠٢.

من خزف(١)، أو مركبة من كلمتين: [سُكُره: إناء من خزف، ومن چه: علامة التصغير(٢)]. بينما يرى اليسوعي: سُكُرجة مقتبسة من اللغة الآرامية، سُكُرَّجَة: صحفة يوضع فيها الطعام. (saqroûqo) (٣).

فالسُّكُرَّجة أو الأُسْكُرُّجة: إناء صغير الحجم، وهو نوع من صحاف الطعام فيه الكوامخ. فإن كان الأصل فارسيًا يكون التعريب الحاصل في الكلمة بقلب الجيم الفارسية جيمًا عربية، وإن كانت مقتبسة من الآرامية، فقد استعملت بصورتها الأصلية دون تغيير، تكلمت العرب به، ولفظوه مصغرًا؛ فقالوا: أُسَيكرة(٤) بالحذف، وأُسيكيرة بالتعويض(٥). واسمها بالعربية النّقْدَة(٦)، والثُّقْوة(٧)، والفَيْخَة(٨)، والنُّقوة(٩). التَّنور: نوع من الكَوانين(١٠)، الذي يُخبز فيه(١١)، أو الفرن الذي يُخبز فيه(١٢). وقد ورد هذا اللفظ في قوله تعالى: ﴿ حَتَّىٰٓ إِذَا جَآءَ أَمۡرُنَا وَفَارَ ٱلتَّنُّورُ ﴾ (١٣).

قال الخليل: التَّنور عمّت بكل لسان، وصاحبه تَنَّار(١٤)، ويعلق الأزهري على ذلك بقوله: "قول من قال: إن التَّنور عمّت بكل لسان يدل على أن الأصل في الاسم أعجمي فعربتها العرب فصار عربيًّا على بناء فَعُّول، والدليل على ذلك أن أصل بنائه تنر، ولا يعرف في كلام العرب، لأنه مهمل وهو نظير ما دخل في كلام العرب من كلام العجم، مثل الديباج والدينار والسندس والإستبرق وما أشبهها، ولما تكلمت بها العرب صارت عربية"(١٥).

ونقل ابن دريد قول أبي حاتم: "التنور ليس بعربي صحيح، ولم تعرف له العرب اسمًا غير التنور"(١٦). وذكره الثعالبيّ ضمن قائمة أسماء في لغتي العرب والفرس على لفظ واحد(١٧).

وقيل إنه فارسيّ معرّب من (تنوره)(١٨)، ووردت الكلمة في الأكديّة (البابلية والآشورية) بصيغة tinûru "تنورو"(١٩). واستعيرت في الآرامية tannûrã

---

(١) المعرب ١٣١، قصد السبيل ٢/ ١٤٢، الألفاظ الفارسية المعربة لأدي شير ١٠.
(٢) معجم المعربات الفارسية ١١، المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٢٨٤.
(٣) غرائب اللغة العربية ١٨٨.
(٤) التلخيص في معرفة أسماء الأشياء ١/ ٤٢٠.
(٥) قصد السبيل ١/ ١٨٥.
(٦) قصد السبيل ٢/ ١٤٢.
(٧) أساس البلاغة ١/ ١١١ (ث ق).
(٨) العين ٤/ ٣١١ (خ ف و).
(٩) التلخيص في معرفة أسماء الأشياء ١/ ١٩٥.
(١٠) المحكم ٩/٤٧٥(ت ر ن)، المعرب ٤٧، لسان العرب ٤/٩٥(ت ن ر)، القاموس المحيط ٣٥٧(ت ن ر)، تاج العروس ١٠/ ٢٩٤-٢٩٦(ت ن ر).
(١١) جمهرة اللغة ١/٣٩٥ (ت ر ن)، الصحاح ٢/٦٠٢(ت ن ر).
(١٢) المعجم الوسيط ١/٨٩.
(١٣) سورة هود: آية ٤٠.
(١٤) العين ٨/ ١١٤ (ت ر ن).
(١٥) تهذيب اللغة ١٤/ ١٩٢ (ت ر ن).
(١٦) جمهرة اللغة ١/ ٣٩٥ (ت ر و).
(١٧) فقه اللغة ٣٣٩.
(١٨) الألفاظ الفارسية المعربة ٣٧.
(١٩) معجم الكلمات الأكدية ١٥، ينظر: معجم مفردات المشترك السامي في اللغة العربية ١٠٢.

"تنورا"(١)، وجاءت في اللغة السريانية بصيغة tannûrã"تنورا"(٢)، وفي العبرية tannûr "تنور"(٣). وخلاصة ما تقدم أنّ العلماء حول هذه الكلمة على مذاهب فبعضهم ينفي أنها معرّبة، ويرى فريق آخر أنها فارسيّة، بينما يرى غيرهم أنها آراميّة، كما يرى الثعالبيّ أنها مما اتفقت فيه العربيّة والفارسيّة أي من توافق اللغات، والظاهر أن الكلمة أقدم من ذلك بكثير فوصف اللفظ بأنه مشترك بين اللغات، فهي من الكلمات السّاميّة القديمة، والمشتركة بين لغاتها.

٢. الخِوَانُ: المائدة، معرّبة (٤)، وهو ما يُؤكل عليه الطعام(٥)، ولا يُقال مائدة إلا إذا كان عليها طعام وإلا فهي خِوان(٦). والخِوان فيه ثلاث لغاتٍ: كسر الخاء وهي الأكثر، وضمها حكاه ابن السكيت(٧)، وإِخْوَانٌ بهمزة مكسورة حكاه ابن فارس(٨). وجمعه: خُوْنٌ(٩)، أَخْوِنَة(١٠).

قال ابن دريد: "فأما الخوان فهو أعجمي معرّب"(١١)، من الفارسيّة: "خوان" أي طبق طعام، وليمة(١٢)، وقيل من خوردن (اكل) (١٣)، والواو في الفارسيّة لا تلفظ ومعناها عندهم طبق الطعام (١٤).

فالخوان فارسي، أصل معناه ما يؤكل أي طعام (مشتق من خوردن أي أكل)، ثم ما يوضع عليه الطعام ليؤكل من سمط أو ملاءة أو صينية، وفي أيامنا مائدة أي لوحة ذات أربع قوائم وكانوا يبسطون جلدًا تحت الخوان أي السّماط يقال له سفرة(١٥).

٣. الشُّفَارِج: قال الأزهري: الشُّفَارِج هو طِرِّيَان(١٦) رَحْرَحَانيّ، وهو الطبق فيه الفَيخات والسُّكُرُّجات(١٧)، واللفظ فارسيّ معرّب(١٨) عن "بيشيارج"(١٩) أو عن "پيشپارة"(٢٠).

(١) معجم الكلمات الأكدية ٨٤، تفسير الألفاظ الدخيلة في اللغة العربية ١٨-١٩، ينظر: معجم مفردات المشترك السامي في اللغة العربية ١٠٢.
(٢) دراسات في اللغتين السريانية والعربية ٤٨، ينظر: معجم مفردات المشترك السامي في اللغة العربية ١٠٢.
(٣) المعرب من الكلام الأعجمي ٤٧، معجم الكلمات الأكدية ١٠، ينظر: معجم مفردات المشترك السامي في اللغة العربية ١٠٢
(٤) العين ٤/ ٣٠٩ (خ ن واي)، تهذيب اللغة ٧/ ٢٣٨ (خ ا ن).
(٥) المغرب في ترتيب المعرب ١٥٦/١، القاموس المحيط ١١٩٤/١ (خ و ن).
(٦) التلخيص في معرفة أسماء الأشياء ١/ ١٩٨، فقه اللغة ٥٩، المخصص ٤٣٨/١.
(٧) إصلاح المنطق ١٠٦.
(٨) مجمل اللغة حاشية ١، ١/ ٣٠٨ (خ و ن).
(٩) العين ٤/ ٣٠٩ (خ ن واي).
(١٠) تهذيب اللغة ٧/ ٢٣٨ (خ ا ن).
(١١) جمهرة اللغة ١/ ٦٢٢ (خ ن و).
(١٢) المعجم المفصل في المعرب والدخيل ١٩٨، المفصل للمنجد٣٠، معجم المعربات الفارسية ٧٠، المعجم الفارسي العربي ١٢٦.
(١٣) غرائب اللغة العربية ٢٢٦، تفسير الألفاظ الدخيلة ٢٥.
(١٤) معجم المعربات الفارسية ٧٠.
(١٥) تفسير الألفاظ الدخيلة في اللغة العربية ٢٥.
(١٦) الطريان: الطبق الذي يؤكل عليه، ينظر: المخصص ١/ ٤٣٨.
(١٧) تهذيب اللغة ١١/ ١٧٦ (ش ف ر ج)، ينظر: لسان العرب ٢/ ٣٠٨ (ش ف ر ج)، القاموس المحيط ١/ ١٩٥ (ش ف ر ج)، قصد السبيل ٢٠١/٢.
(١٨) الصحاح ١/ ٣٢٤ (ش ف ر ج)، تاج العروس ٦/ ٦٤ (ش ف ر ج)، المعرب والدخيل في اللغة العربية وآدابها ١٠٣.
(١٩) القاموس المحيط ١/ ١٩٥ (ش ف ر ج)، تاج العروس ٦/ ٦٩ (ص ب ج)، قصد السبيل ٢٠١/٢.
(٢٠) الألفاظ الفارسية المعربة لأدي شير ١٠١، غرائب اللغة العربية ٢٣٦، معجم المعربات الفارسية ١١٩، المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٣٠٨.

ويلاحظ أن هذه الكلمة قد عُربت بأكثر من لفظ، فقالوا فيها: الشُّفارِج و الشُّبارِج، عن ابن السكيت [١]، وبِيشْبَارِجَ ، عن يعقوب[٢]. والشبارق[٣].

فالتعريب الحاصل في الكلمة تعريب صوتي، وتعريب صرفي: أما الصوتي فهو قلب حرف الهاء في آخر الكلمة الفارسيّة مرة جيمًا ومرة قافًا، والپاء الفارسية قلبت فاء، وأما الصرفي: حذف الجزء الأول من الكلمة لتوافق الأوزان العربية فتصبح (شُفارج على وزن فُعالِ). ووضعت في المعاجم العربية في المادة الرباعية: شفرج، وشبرق، واشتقوا منها؛ فقالوا: شبرق الثوب شبرقة.

٤. الصَّوبَج: شيءٌ من خشب يبسط به الخبّازون الجَرْدَق[٤]، ويرقق به الخبز[٥]، وما يختبز به[٦]. وخشبة الخبّاز التي يسوي بها العجين قبل خبزه وهي إسطوانية الشكل [٧]. وتُسمى في العربية المِلْطَاط، والمِرْقَاقُ[٨]. والجمع صَوَابِج[٩].

واللفظ معرّب[١٠]، واستدلوا على عجمة الكلمة بأمرين: أولاً: أنها لم توافق الأوزان العربية، ثانيًا: لاجتماع الصاد والجيم في كلمة واحدة[١١].

وذهب معظم اللغويين إلى أن الكلمة من الفارسيّة[١٢]، وهي فيها من شوبه[١٣]، أو من شوبق[١٤]، أو من [چوب: خشب + هاء النسبة والتشبيه[١٥]]. فعربتها العرب بإبدال الجيم الفارسية صادً، والهاء جيمًا. وعرب هذا اللفظ بالشين أيضًا في موضع الصاد، والقاف في موضع الجيم (شوبق).

٥. الطَّابق والطَّاجن: الطابق الذي يُقلى عليه الشيء أو يخبز[١٦]، والعظيم من الزّجاج واللّبن[١٧]. وظرفٌ من حديد، أو نُحاس، يطبخ[١٨]. وظَرف يُطبخ فيه[١٩]. والآجر الكبير[٢٠]، وهو عبارة عن صحفة من صحاف الطعام، مستديرة وعالية الجوانب، تتخذ من الفخار ، وينضج فيها الطعام[٢١]. ويقال فيه: الطابق، والطاجن، والطَّيجَن[٢٢]، والجمع: طوابق، وطوابيق[٢٣]. عربيته " المقلى".[٢٤]

()[١] تهذيب اللغة ١١/ ١٧٦ (ش ف ر ج)، ينظر: لسان العرب ٢/ ٣٠٨ (ش ف ر ج).
()[٢] الصحاح ١/ ٣٢٤ (ش ف ر ج).
()[٣] في التعريب والمعرب ١/١١٣.
()[٤] تاج العروس ٦/ ٦٩ (ص ب ج).
()[٥] في التعريب والمعرب وهو المعروف بحاشية ابن بري ١/ ١١٧.
()[٦] القاموس المحيط ١/ ١٩٦ (ص ب ج)، قصد السبيل ٢/٢٣٥.
()[٧] معجم المعربات الفارسية ١٢١.
()[٨] تاج العروس ٢٠/ ٦٩ (م ل ط).
()[٩] المعجم الوسيط ١/ ٥٢٧.
()[١٠] القاموس المحيط ١/ ١٩٦ (ص ب ج).
()[١١] ينظر: تاج العروس ٦/ ٦٩ (ص ب ج).
()[١٢] في التعريب والمعرب وهو المعروف بحاشية ابن بري ١/ ١١٧، غرائب اللغة العربية ٢٣٨، معجم المعربات الفارسية ١٢١، المعرب والدخيل في المعاجم العربية دراسة تأثيلية ٤٨٣.
()[١٣] في التعريب والمعرب وهو المعروف بحاشية ابن بري ١/ ١١٧.
()[١٤] غرائب اللغة العربية ٢٣٨.
()[١٥] معجم المعربات الفارسية ١٢١.
()[١٦] الجمهرة ٢/ ١١٧٢ (باب فيعل).
()[١٧] المغرب في ترتيب المعرب ١/ ٢٨٨.
()[١٨] تاج العروس ٢٦/ ٥٧ (ط ب ق).
()[١٩] المخصص ١/ ٤٦٥.
()[٢٠] لسان العرب ١٠/ ٢١٥ (ط ب ق)، القاموس المحيط ١/ ٩٠٢ (ط ب ق).
()[٢١] المعجم الوسيط ٢/ ٥٥١.
()[٢٢] المخصص ١/ ٤٦٥.
()[٢٣] المحكم ٦/ ٢٩٤ (ق ط ب).
()[٢٤] قصد السبيل ٢/٢٤٦.

وتحيَّر ابن دريد في أصلها فقال: لغة شامية، وأحسبها سريانية أو رومية(١). وذكرها في باب مما أخذ من السريانية فقال: والطّيجن، هو الطابق بالفارسية والمقلى بالعربية، تكلمت به العرب. وقال مرة أخرى بالفارسية وقد تكلمت به العرب(٢).

واستدل الجوهري على عجمة الكلمة بأن الطّاء والجيم لا يجتمعان في أصل كلام العرب(٣).

ومن الواضح أن الكلمة ليست عربية، ولكنهم اختلفوا في أصلها، فمنهم من نسبها إلى السريانية أو الرومية كابن دريد الذي تردد بينها وبين الفارسية، وتبعه بعض المحدثين في نسبتها إلى السريانية من (طيجنو) و (طجنو) (٤). أو اليونانية: "Teegan–on"(٥).

ومنهم من اعتبرها فارسيّة الأصل كابن سيده(٦)، وبذلك قال بعض اللغويين، معرّبة عن "تابه"(٧).

٦. الطَّبَق: سلَّة مُسطّحة على شكل الصّحن توضع فيها الفواكه(٨)، وإناء يؤكل عليه(٩)، وذكر الثعالبي أنها من الألفاظ التي تفرد بها الفرس (١٠)، وأهل بغداد يسمون السّماط طبقا(١١). الكلمة فارسيّة (١٢)، معرّبة "تبگ"(١٣). عُربت بإبدال أصواتها لتوافق النطق العربي وذلك بتفخيم التاء إلى طاء، وإبدال الكاف الفارسية قافًا عربية.

٧. الطِّرْبِيل: كقنديل، النَّورج، يُدَّق فيه أو به الكُدْسُ (١٤)، والنورج(١٥) الذي يدق به ما يحصد والجمع طَرَابِيل(١٦). وهي عند اليسوعي يونانيّة الأصل: شبه نورج لفصل التّبن عن الحنطة(١٧).

٨. الطِّنجر أوالطِّنْجِرَة: قدر أو صحن من نحاس أو نحوه، معرّب، والجمع الطَّنَاجِر(١٨). والطِّنْجِيرُ معروف، معرّب فارِسِيَّتُه "اتِيلَهْ"، والطِّنْجِرَة بمعناه(١٩). وقيل: معرّب "تنكيرة"(٢٠).

ويقال بأن أصل الكلمة من اليونانية tanaghra دخلت العربية عن طريق السريانية (طنجويرو) tanguyiro(٢١). واعتبرها اليسوعي من الآرامية

---

(١) الجمهرة ٢/ ١١٧٢ (باب فيعل).
(٢) الجمهرة ٣/ ١٣٢٥.
(٣) الصحاح ٦/ ٢١٥٧ (ط ج ن).
(٤) الألفاظ السريانية في المعاجم العربية ١٧٥.
(٥) المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٣٢٩، ينظر: معجم المعربات الفارسية ١٢٨.
(٦) المخصص ٤/ ٢٢٢، ينظر: المحكم ٦/ ٢٩٤ (ق ط ب).
(٧) المعرب ١١٠، المغرب في ترتيب المعرب ١/ ٢٨٨، لسان العرب ١٠/ ٢١٥ (ط ب ق)، تاج العروس ٢٦/ ٥٧ (ط ب ق)، شفاء الغليل ١٩٨، قصد السبيل ٢٤٦/٢، الألفاظ الفارسية المعربة لأدي شير ١١١، غرائب اللغة العربية ٢٣٨، تفسير الألفاظ الدخيلة في اللغة العربية ٤٥.
(٨) تكملة المعاجم ٢٠/٧.
(٩) المنجد في اللغة ٢٥١(ط ب ق)، المحكم ٦/ ٢٩١-٢٩٢(ق ط ب)، لسان العرب ١٠/ ٢٠٩، ٢١٤(ط ب ق)، القاموس المحيط ٩٠٢(ط ب ق)، تاج العروس ٢٦/ ٤٩-٥٠(ط ب ق)، المعجم الوسيط ٥٥١/٢.
(١٠) فقه اللغة وسر العربية ٣٣٩.
(١١) قصد السبيل ٢/ ٢٥٣-٢٥٤.
(١٢) مختار الصحاح ١٨٨، غرائب اللغة العربية ٢٣٨، المعجم الفارسي الكبير ٢/ ١٨٤٨.
(١٣) معجم المعربات الفارسية ١٢٩، المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٢٠.
(١٤) القاموس المحيط ١/ ١٠٢٥ (ط ر ب ل)، تاج العروس ٢٩/ ٣٦٦ (ط ر ب ل)، قصد السبيل ٢٥٦/٢
(١٥) النورج: الآلة التي يداس بها الطعام من حديد أو من خشب، ينظر العين ٦/ ١٠٥ (ج ر ن).
(١٦) المعجم الوسيط ٢/ ٥٥٣.
(١٧) غرائب اللغة العربية ٢٦١.
(١٨) المعجم الوسيط ٢/ ٥٦٧.
(١٩) تاج العروس ١٢/ ٤٣٨ (ط ن ج ر).
(٢٠) قصد السبيل ٢٦٦/٢.
(٢١) المعرب والدخيل في المعاجم العربية دراسة تأثيلية ٥٠٧.

tanguiro، أو من اليونانية tanaghra[١]. وقيل: طنجرة تركي "تنجرة" معناه قدر يطبخ فيها[٢].

والملاحظ أن هذا اللفظ دخل العربية في وقت متأخر، فلم تذكره المعاجم القديمة، كما لم يذكره الجواليقي في المعرّب ولم يستدركه ابن منظور كما قال الزبيدي[٣]. واختلف في أصل الكلمة فمنهم من جعلها من الفارسية معرّب (اتِيلَهْ) أو "تنكيرة"، ومنهم من نسبها إلى اليونانية أو الآرامية، أو التركية. ولازالت الكلمة مستعملة في لغتنا العاميّة.

٩. الفَاثُور: الطّست أو الخِوان يتخذ من رخامٍ أو فضةٍ أو ذهبٍ، وعمّ به بعضهم جميع الأَخْوِنَة[٤]، وأما الأزهري فقد خصصه فقال: وأهل الشّام يتخذونه من رخامٍ يسمونه الفَاثُور، وقيل جامٌ من فِضة[٥]. والفاثور: الجفنة[٦]. عند ربيعة[٧]، والكلمة لأهل الشام وأهل الجزيرة[٨]. ويسمى الفاثور أيضًا: المِصْحَاة، والنَّاجُود، والبَاطِية[٩]، والجَفْنَة، والخِوان من رخامٍ عند أهل الشام، والطشتخان عند العامة[١٠].

وتخصيص أهل الشام به فيه إشارة إلى كونه سريانيًّا أو يونانيًّا، كما قال عبد الرحيم[١١]. واختلف في أصل الفاثور، فقيل: دخيل من السريانية: "Pathouro" أي مائدة، خوان، طبق، ويغلب عليه الرخام. أو من الفارسية: "بثر" أي كل ما صُفِّح بذهبٍ أو فضةٍ أو نحاس[١٢]. واعتبره اليسوعي من الآرامية، مائدة من رخام او فضة : fotoûro : مائدة[١٣].

وبذلك فقد جاء ذكر الفَاثُور في المعاجم العربية، وهو بمعنى المائدة المصنوعة من الفضةِ، أو الرخامِ، وينسبونها إلى أهل الشّام؛ فهذا يدلّ على أن الكلمة ليست من الفارسيّة بل من ألفاظ الحضارة الآرامية التي وصلت العربية عن طريق السريانية. فاستعملوها مع وجود الرديف العربي والمعرّب: المِصحاة، والنّاجود، والباطية، الجفنة، والخوان. ولكن الفاثور تميز عنها بكونه من الرخام، أو من الفضة.

١٠. القَصْعَة: الصَّحْفَة الضَّخْمَة تشبع العشرة، والجمع قِصَاع، وقِصَع[١٤]، وإناء طعام أو شراب[١٥]. والوعاء الذي يؤكل فيه، ويثرد، ويتخذ من الخشب غالبًا[١٦]. وأطلق العرب على أوعية الطّعام مسميات مختلفة حسب حجم الوعاء فقالوا: وأعظم القِصَاع الجَفْنَة، ثم القَصْعَة تليها تشبع العشرة، ثم الصَّحْفَة تشبع الخمسة

() [١] غرائب اللغة العربية ١٩٤.
() [٢] تفسير الألفاظ الدخيلة في اللغة العربية ٤٧.
() [٣] تاج العروس ١٢/ ٤٣٨ (ط ن ج ر).
() [٤] المحكم ١٠/ ١٤٠ (ث ر ف)، أساس البلاغة ٢/ ٨ (ف ث ر)، الفائق في غريب الحديث ١/ ٣٦٤، لسان العرب ٥/ ٤٤ (ف ث ر)، القاموس المحيط ١/ ٤٥٤ (ف ث ر)، تاج العروس ١٣/ ٢٩٧ (ف ث ر)، ينظر: قصد السبيل ٣٢٢/٢.
() [٥] تهذيب اللغة ١٥/ ٥٨ (ث ر ف).
() [٦] الجيم ٣/ ٢٨ (ف ث ر).
() [٧] المحكم ١٠/ ١٤٠ (ث ر ف).
() [٨] العين ٨/ ٢٢١ (ث ر ف)، ينظر التهذيب ١٥/ ٥٧ (ث ر ف)، المحكم ١٠/ ١٤٠ (ث ر ف).
() [٩] الصحاح ٢/ ٧٧٧ (ف ث ر)، مجمل اللغة ١/ ٧١٢ (ف ث ر)، القاموس المحيط ١/ ٤٥٤ (ف ث ر)، تاج العروس ١٣/ ٢٩٧ (ف ث ر).
() [١٠] قصد السبيل ٣٢٢/٢.
() [١١] القول الأصيل ١٦٥.
() [١٢] المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٣٤٨.
() [١٣] غرائب اللغة العربية ١٩٨.
() [١٤] العين ١٢٨/١ (ع ق ص)، تهذيب اللغة ١/ ١٢٢ (ع ق ص)، الصحاح ٣/ ١٢٦٦ (ق ص ع)، المحكم ١/ ١٤٩ (ع ق ص)، لسان العرب ٨/ ٢٧٤ (ق ص ع)، تاج العروس ٢٢/ ١٧ (ق ص ع).
() [١٥] معجم المعربات الفارسية ١٤٥.
() [١٦] المعجم الوسيط ٢/ ٧٤٠.

ونحوهم، والمِئكَلَة تشبع الرجلين والثلاثة، ثم الصُّحَيْفَة تشبع الرجل[١].

وذكر العسكري أن بعضهم يراها فارسيّة معرّبة أصلها "كاسه"[٢]، وهي عند الثعالبي ضمن الألفاظ التي تفرد بها الفرس[٣].

وكانت القصعة من الأواني المتداولة في العهد النبوي واتخذت لوظائف معيشية متباينة مثل الغسل، وعجن العجين، وتقديم الطعام[٤].

١١. القَفْشَلِيل: المغرفة[٥]. نسبها الجوهري إلى الفارسيّة[٦]. واتفقوا في الأصل الذي جاءت منه ولكنهم اختلفوا في صورة الكلمة قبل التعريب فقالوا: "كفجلين"[٧]، " كفْچَهْ ليز" [٨]، و "كَبْجَلاز" [٩]، و"كَفْجَلازْ "[١٠]، "كفچلال"[١١].

وشرح ابن بري ما حصل في الكلمة من إبدال لتعريبها فقال: قفشليل أبدلوا الشين من الجيم، واللام من الزاي، والأصل "قفجليز" وقيل "قفجلاز"، وأما القاف في أوله فبدل من الكاف التي بين الكاف والجيم[١٢]. وهي التي تحولت في العامية إلى (كفكير) وتعني مغرفة الطعام ذات الثقوب[١٣].

١٢. القَوْسَرَّة والقَوْصَرَّة: وعاءٌ للتمر من قصب [١٤]، وقيّد صاحب المغرب بأنها قوصرة ما دام بها التمر، وإلا تسمى زنبيلا في عرفهم [١٥].

القَوسَرَة والقَوسَرَّة، كلتاهما: لغة في القَوصَرَة والقَوصَرَّة[١٦]. يقول الصفدي والعامة تقول القَوْصَرَة، بتخفيف الراء. وهي مشددة[١٧]. وجمعها قواصر [١٨].

ولم يعرف ابن دريد أصلها، وشكك في البيت الذي استدل به اللغويون ونسبوه إلى علي فقال: "فأما القَوصَرَّة التي تسميها العامّة قَوْصَرَة فلا أصل لها في العربية، وأحسبها دخيلة. وقد روي لعلي بن أبي طالب كرم الله وجهه:

أفلح من كانت له قَوصَرَّة   يأكل منها كل يوم مرَّه

ولا أدري ما صحة هذا البيت[١٩]. ونقل المحبي قول ابن دريد دون أن يرجعها إلى أصلها[٢٠]. وقيل: الكلمة من الفارسية: " Kousartho" بمعنى الوعاء، القدر

---

[١] الجراثيم ١/ ٤١٥، تهذيب اللغة ٤/ ١٤٩ (ح ص ف).
[٢] التلخيص في معرفة أسماء الاشياء١٩٤، ينظر: المعرب ١٣٤، المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٣٧١، المعرب والدخيل في اللغة العربية وآدابها ١٠٣.
[٣] فقه اللغة ٣٣٩.
[٤] الآنية والأوعية، مجلة جامعة الامام ١٠٦-١٠٧.
[٥] تهذيب اللغة ٩/ ٢٨٥ (ق ف ش ل)، المعرب ١٢٤، ينظر شفاء الغليل ٣٢٥.
[٦] الصحاح ٥/ ١٨٠٣ (ق ف ش ل).
[٧] تهذيب اللغة ٩/ ٢٨٥ (ق ف ش ل).
[٨] القاموس المحيط ١/ ١٠٤٩ (ق ف ش ل ي ل)، الألفاظ الفارسية المعربة لأدي شير١٢٧، المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٣٧٣، معجم المعربات الفارسية ١٤٥.
[٩] تاج العروس ٣٠/ ٢٧٠ (ق ف ش ل)
[١٠] غريب الحديث لابن قتيبة ٢/ ٣٤٠، المعرب ١٢٤، ينظر شفاء الغليل ٣٢٥
[١١] المعرب والدخيل في اللغة العربية وآدابها ١٠٣.
[١٢] في التعريب والمعرب وهو المعروف بحاشية ابن بري ١/ ٢١.
[١٣] الكلمات الفارسية في المعاجم العربية ٢٨٠.
[١٤] تهذيب اللغة ٨/ ٢٨١ (ق ص ر)، قصد السبيل ٣٧٠/٢، المعجم الوسيط ٧٣٩/٢.
[١٥] المغرب في ترتيب المعرب ٣٨٥/١.
[١٦] المحكم ٦/ ٢٢٩ (ق س ر).
[١٧] تصحيح التصحيف وتحرير التحريف ٤٣٢/١.
[١٨] شمس العلوم ٨/ ٥٥١٧.
[١٩] جمهرة اللغة ٢/ ٧٤٣ (ر ص ق).
[٢٠] قصد السبيل ٣٧٠/٢.

الصغير[١]. واعتبرها اليسوعي من الآرامية: Qoûçarto: بمعنى وعاء[٢].

المبحث الثاني: آنية الشراب.

استصحب العرب هذا التعدد في استخدامات أواني الطعام إلى آواني الشراب، فمنها ما يختص استعماله للماء، أو غيره من السوائل، مع مراعاة أحجامها وأشكالها، فجاءت على النحو الآتي:

١. **الإبريق**: معروفٌ، كما قال ابن دريد[٣]، وهو إناءٌ، وكُوز، من خزفٍ أو معدنٍ، له عروة وفم وبلبلة[٤]، وقد تكلمت به العرب قديمًا. كما وردِ لفظ الإبريق في القرآن الكريم بصيغة الجمع، قال الله تعالى: ﴿ بِأَكْوَابٍ وَأَبَارِيقَ وَكَأْسٍ مِّن مَّعِينٍ ﴾[٥].

ونسبه الثعالبي إلى الفارسيّة[٦]، وكادوا يجمعون على أنه معرّب "آب ريز" _كما سيذكر_، ولكنهم اختلفوا في ترجمة أصله فقالوا هو من: [طريق الماء أو صبّ الماء على هينة [٧]]، وقيل من :[آب: ماء+ رِيز: وعاء[٨]]. وقيل إنما هو مركب من: [آب: ماء + ريز: ساكب[٩]]، وقيل من :[آب: ماء، + ريز: من جذر (ريختن) بمعنى سكب[١٠]]، وقيل من: [يصب الماء[١١]].

ووجد هذا اللفظ كذلك في الآرامية – السريانية abryqo (أبريقو)، واليونانية Briki والفرنسية Broc والإيطالية Brocca ، والتركية والكردية (إبريق)." [١٢] واسم الإبريق في العربية القديمة: تَامُورة[١٣]، والثِّفالَة[١٤].

فالإبريق من المعرّبات التي دخلت العربية منذ وقت مبكر، بدليل تعريفهم لها بكلمة "معروف" واستعمالهم لها في كلامهم وأشعارهم، على الرغم من وجود البديل العربي الأصيل.

٢. **البِرْزِينُ**: إناء يتخذ من طلع الفُحَّال، يُشرب فيه، وهو الذي يسميه البصريون التلتلة[١٥]. و قال النضر: البِرْزِينُ: كوزٌ يُحمل به الشّرابُ من الخابية[١٦]. وهي مِشْرَبَةٌ تتخذ من قشر الطَّلْع[١٧]. ولها رائحة طيبة[١٨]. قال الخفاجي: وهو كوز الطلع[١٩]. وقد تكلمت بها

()[١] معجم المعربات الفارسية ١٤٩ ، المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٣٨٢.
()[٢] غرائب اللغة العربية ٢٠١.
()[٣] جمهرة اللغة ٢/ ١١٩٢.
()[٤] الألفاظ الفارسية المعربة لأدي شير ٦.
()[٥] الواقعة: ١٨.
()[٦] فقه اللغة ٣٣٩.
()[٧] المعرب ١٨، قصد السبيل ١/ ١٤٩.
()[٨] تفسير الألفاظ الدخيلة في اللغة العربية ١.
()[٩] معجم المعربات الفارسية ٦، المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٢٠، ينظر: المعرب والدخيل في اللغة العربية وآدابها ٢٣٨.
()[١٠] غرائب اللغة العربية ٢١٦.
()[١١] الألفاظ الفارسية المعربة لأدي شير ٦، تفسير الألفاظ الدخيلة في اللغة العربية ١.
()[١٢] الكلمات الفارسية في المعاجم العربية ١٩.
()[١٣] المزهر في علوم اللغة ١/ ٢٢٦، قصد السبيل ١/ ١٤٩.
()[١٤] المحكم ١٠/ ١٥٢ (ث ل ف).
()[١٥] جمهرة اللغة ١/ ٥٠١ (ح د ر).
()[١٦] تهذيب اللغة ١٣/ ١٩٧ (ب ر ز ن).
()[١٧] الصحاح ٥/ ٢٠٧٨ (ب ر ز ن)، ينظر: لسان العرب ١٣/ ٥١ (ب ر ز ن)، تاج العروس ٣٤/ ٢٤٨ (ب ر ز ن).
()[١٨] المخصص ٣/ ١٩٩.
()[١٩] شفاء الغليل ٦٩.

العرب قديمًا، واللفظ فارسي معرّب [١]. ولم أجده فيما بين يدي من كتب المعربات الحديثة.

٣. البَاطية: آنية من الزجاج عظيمة، تملأ من الشّراب، وتوضع بين الشَّرب، يغرفون منها ويشربون، وإذا وضع فيها القدح رقصت من عِظمِها وكَثْرةِ شرابِها[٢]، واستعملها العرب قديمًا.

وذكر الجوهري تعريب الكلمة بأسلوب الشّك فقال: إناء وأظنه معرّبًا[٣]، وذُكرت في كتب المعرّبات بأنها : فارسيّة، تدل على إناء واسع الأعلى ضيق الأسفل[٤]. من "باديه": جرة[٥]. كما وردت الكلمة في الأكديّة بصيغة "باطو" أو "باطيئو"[٦]. وقيل بأنها سريانية الأصل (بوطيتو) botyto (بوطوتو) btwto وتعني وعاء الخمر[٧].

وتسمى بالعربية: النَّاجُود[٨]، وربما سموا البَاطِية أيضًا راووقًا[٩]. وجمع الباطية: البَواطِي[١٠] أو بواط[١١].

ومما سبق يتضح أن الباطية إناء من آنية الخمر، يتخذ من الزجاج، وهو واسع الأعلى ضيق الأسفل، ويوضع بين الشاربين ليغترفوا منه. وهو من الألفاظ التي لها صلة بمصطلحات الحضارة غير العربية.

٤. البَرْنِيَّة: عرفته المعاجم العربية دون أن تشير إلى عجمة الكلمة، فهو آنية شبه فخّارة ضخمة خضراء من القوارير الثِخان الواسعة الأفواه[١٢]. تكون من خزف[١٣]، وقيل من القوارير، ومنه كبرانيّ العطار[١٤]. وإناء واسع الفم من خزف أو زجاج ثخين[١٥]. والكلمة من الفارسيّة: معرّب برني: إناء صغير[١٦].

٥. البُستوقة: بالضّم، من الفخار، معرّب "بَستو".[١٧] وهي جرة كبيرة من الخزف[١٨]. وإناء خزفي ذو عروة. لنقل الماء واللبن[١٩].

وقيل اللفظة من الفارسيّة معرّب "بَستو"[٢٠]. كما وردت في الأكدية بصيغة "پسان – تگو" والتي تطلق على

()[١] المحكم ٩/ ١٢٢ (ز ر ن)، المعرب ٣٩ ، لسان العرب ١٣/ ٥١ (ب ر ز ن)، شفاء الغليل ٦٩، تاج العروس ٣٤/ ٢٤٨ (ب ر ز ن).

()[٢] المغرب في ترتيب المعرب ١/ ٤٦، لسان العرب ١٤/ ٧٤ (ب ط ا)، قصد السبيل ١/ ٢٤٦-٢٤٧، تاج العروس ٣٧/ ١٧٤ (ب ط ي).

()[٣] الصحاح ٦/ ٢٢٨١ (ب ط ا).

()[٤] المعرب ٤٦، ينظر: شفاء الغليل ٧٥، المعرب والدخيل في اللغة العربية وآدابها ٢٤٠، معجم المعربات الفارسية ٢٢.

()[٥] غرائب اللغة العربية ٢١٨، معجم المعربات الفارسية ٢٢.

()[٦] معجم الكلمات الأكدية ١١، ينظر: من تراثنا اللغوي ٥٦.

()[٧] الكلمات الفارسية في المعاجم العربية ٤٨.

()[٨] تهذيب اللغة ١٤/ ٢٨ (ط ب اوى)، الصحاح ٦/ ٢٢٨١ (ب ط ا)، لسان العرب ١٤/ ٧٤ (ب ط ا)، تاج العروس ٣٧/ ١٧٤ (ب ط ي).

()[٩] الصحاح ٤/ ١٤٨٦ (ر و ق)، لسان العرب ١٠/ ١٣٤ (روق)، تاج العروس ٢٥/ ٣٧٦ (ر و ق).

()[١٠] تهذيب اللغة ١٤/ ٢٨ (ط ب اوى).

()[١١] المعجم الوسيط ١/ ٦٢.

()[١٢] العين ٨/ ٢٧٠ (ر ن ب)، تهذيب اللغة ١٥/ ١٥٤ (ر ن ب)، المحكم ١٠/ ٢٦٤ (ب ر ن)، لسان العرب ١٣/ ٥٠ (ب ر ن)، تاج العروس ٣٤/ ٢٤٣ (ب ر ن).

()[١٣] الصحاح ٥/ ٢٠٧٨ (ب ر ن)، القاموس المحيط ١/ ١١٧٩ (ب ر ن)، مختار الصحاح ١/ ٣٣ (ب ر ن)، قصد السبيل ٢٧٥/١، معجم المعربات الفارسية ٢٨.

()[١٤] المغرب في ترتيب المعرب ١/ ٤٢.

()[١٥] المعجم الوسيط ٥٢/١.

()[١٦] غرائب اللغة العربية ٢١٩، معجم المعربات الفارسية ٢٨.

()[١٧] القاموس المحيط ١/ ٨٦٧ (ب س ت ق)، قصد السبيل ١/ ٢٨١.

()[١٨] تكملة المعاجم ١/ ٣٣٣.

()[١٩] معجم المعربات الفارسية ٣٠.

()[٢٠] الألفاظ الفارسية المعربة لأدي شير٢٢، غرائب اللغة العربية ٢١٩، معجم المعربات الفارسية ٣٠.

وعاء الفخار المستخدم لحفظ الأشياء ومنها ألواح الطين[١]. وقيل من السريانية: Besdouqto[٢].

٦. التَّوْرُ: إناء معروف تُذَكِّرُه العرب، تشرب فيه[٣].وهو إناء من صُفْرٍ، أو حجارةٍ ،كالإجانة وقد يتوضأ منه[٤]، تكلمت به العرب. والجمع: التِّير[٥]، و أَتْوَار[٦].

وشك ابن سيده في أصل الكلمة، فقال: "والتَّورُ من الأواني، مُذكّر، هو عربي وقيل: دخيل"[٧]. ولم يذكره الثعالبي ضمن ألفاظ الأواني الفارسية، ولكن الكلمة جاءت في كتب المعرّبات[٨]. وهو بالفارسية الشبكة[٩]. وذكر بعض الباحثين استعمالات متعددة للتَّور في العهد النبوي، واستنتج من خلالها أن لفظ التَّور" معروف في عهد رسول الله، وأنه كان يستعمل في أغراض شتى؛ قد يكون الشّرب من بينها، فهو أحيانا يستخدم في شؤون الطهارة، كالوضوء والغسل، كما يستخدم في تحضير النبيذ، وفي النّادر يجعل فيه الطعام. [١٠]".

٧. الجَاّم: إناء، يُشرب فيه[١١]، و قال ابن الأعرابي: الجام: الفَاثُور من اللُّجَين[١٢]. وطبق أبيض من زجاجٍ أو فضة[١٣]، وإناء من فضة[١٤]. وجمع الجام: جَامَات[١٥]، و أَجْؤُمٍ[١٦]، وأَجْوَامٌ، وجُومٌ[١٧].

وقيل إنّ الجام عربيّ معروف[١٨]، وأكّد ابن سيده على ذلك فقال: عربي صحيح[١٩]، وذكر أن المِصْحَاة، والجَّام، والطَّاس، بنفس المعنى[٢٠].

فالجَّام من الأواني التي استعملها العرب وتكون مصنوعة من زجاج، أو من فضة خالصة، واختلفوا في أصلها فمنهم من جعلها عربية كابن دريد وابن سيده، في حين نسبتها الكتب الحديثة إلى الفارسية [٢١].

٨. الجَرَّة: إناءٌ من خزفٍ[٢٢]، وهو ما اتخذ من طين كالفخار ونحوه [٢٣] للماء، واللفظ فارسيّ معرّب

()[١] معجم الكلمات الأكدية ١٠.
()[٢] المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٩٠.
()[٣] الصحاح ٢/ ٦٠٢ (ت و ر)، لسان العرب ٤/ ٩٦ (ت و ر).
()[٤] لسان العرب ٤/ ٩٦ (ت و ر).
()[٥] العين ٨/ ١٣٤ (ت ر و).
()[٦] المصباح المنير ١/ ٧٨ (ت و ر).
()[٧] المحكم ٩/ ٥٣٠ (ت ر و).
()[٨] المعرب ٤٧، قصد السبيل ١/.٣٥٢
()[٩] معجم المعربات الفارسية ٤٥، الكلمات الفارسية في المعاجم العربية ٩٣.
()[١٠] الآنية والأوعية، مجلة جامعة الامام ١١٢.
()[١١] جمهرة اللغة ١٠٤٥/٢(ج ن و ى).
()[١٢] لسان العرب ١٢/ ١١٢ (ج و م)، تاج العروس ٣١/ ٤٢٩ (ج و م).
()[١٣] قصد السبيل ٣٦٥/١ .
()[١٤] المحكم ٧/ ٥٧٣ (ج م و)، القاموس المحيط ١/ ١٠٩٠ (ج و م).
()[١٥] التلخيص في معرفة أسماء الأشياء ١٩٧/١.
()[١٦] لسان العرب ١٢/ ١١٢ (ج و م)، تاج العروس ٣١/ ٤٢٩ (ج و م).
()[١٧] القاموس المحيط ١/ ١٠٩٠ (ج و م).
()[١٨] جمهرة اللغة ١٠٤٥/٢(ج ن و ى).
()[١٩] المحكم ٧/ ٥٧٣ (ج م و).
()[٢٠] المخصص ٣/ ١٩٨.
()[٢١]غرائب اللغة العربية ٢٢٢، الكلمات الفارسية في المعاجم العربية ١٠١، معجم المعربات الفارسية ٤٧، المعرب والدخيل في اللغة العربية وآدابها .٢٤٣
()[٢٢] تهذيب اللغة ١٠/ ٢٥٤ (ج ج ر)، الصحاح ٢/ ٦١١ (ج ر ر)، المخصص ٤٠/٣، المحكم ٢٠٠/٧ (ج ج ر)، تاج العروس ١٠/ ٣٩٤ (ج ر ر).
()[٢٣] جمهرة اللغة ١/ ٨٨ (ج ج ر)، لسان العرب ١٣١/٤(ج ر ر).

(گره)[١]، استعمله العرب لما يكون مصنوعًا من الفخار، مع إبدال أصوات الكلمة بما يوافق أصواتهم. حيث أبدلوا الكاف الفارسية جيمًا.

٩. الحُبُّ: الجَرَّة الضخمة[٢]، والخابية[٣]، وقال ابن دريد: هو الذي يجعل فيه الماء[٤]، فلم ينوعه، ووعاء الماء كالزير والجرّة[٥]، والجميع الحِبَبَة والحِبَاب [٦].

الحُبُّ من الكلمات المعرّبة التي اختلف في أصلها، فجعلها ابن دريد من الفارسيّة وهي فيها (خنب)، وتبعه في ذلك الجوهري[٧]، وابن منظور[٨]، وسكت الأزهري عن أصل المعرّب وذكر صورة الكلمة قبل التعريب (خب)[٩]، وتبعه في ذلك الجواليقي[١٠]، والخفاجي[١١]، ويكون التعريب الحاصل في الكلمة بقلب الخاء حاءً. وأما إن كان أصلها (خنب) فقد وصف أبو حاتم ما حصل فيها من تغيير فقال: قلبوا الخاء حاءً وحذفوا النون فقيل: حب[١٢]. وذهب أدي شير إلى أنها معرّب (خُم) [١٣].

وقيل إن الكلمة من أصل آرامي (حوبو) hwbo[١٤].

١٠. الدَّسْتِيجُ: إناء يُحَوَّلُ أو يحمل باليد، فارسيّ معرّب "دَسْتى".[١٥] أو معرّب [دست: يد + ي النسبة + چه علامة التصغير[١٦]]. فعربت الكلمة بقلب الجيم الفارسية جيمًا عربية، وحذف الهاء من آخر الكلمة، وجعلوها على وزن فَعليل.

١١. الدَّورَق: الجرَّة ذات العُرْوَة التي تُقَل باليد في لغة أهل مكة[١٧]، ويطلقونه على جرة الماء[١٨]. ومكيال لما يُشرب[١٩]. وإناء من زجاجٍ يوضع فيه الشّراب[٢٠]، خُصص بكونه الجرَّة ذات العُرْوَة [٢١]. ولا لُبلُبة له[٢٢]. والجمع دَوارِق[٢٣].

واللفظ أعجمي معرّب[٢٤]، وجعله الجوهري من الفارسيّة[٢٥]، معرّب dowreh "دُوره"[٢٦]. وعند تعريبه قلبت الهاء الرسمية قافًا كما في أكثر حالات التعريب، فصارت دورق، ووضعت في المعاجم العربية في

()[١] قصد السبيل ٢/٣٨٠، الألفاظ الفارسية المعربة لأدي شير ٣٩، معجم المعربات الفارسية ٥١.
()[٢] العين ٣/ ٣١ (ح ب)، تهذيب اللغة ٤/ ٧ (ح ب ب)
()[٣] الصحاح ١/ ١٠٥ (ح ب ب)، مختار الصحاح ١/ ٦٥ (ح ب ب)
()[٤] الجمهرة ١/ ٦٤ (ب ح ح)
()[٥] المعجم الوسيط ١/١٥١.
()[٦] العين ٣/ ٣١ (ح ب)، تهذيب اللغة ٤/ ٧ (ح ب ب)، لسان العرب ١/ ٢٩٥ (ح ب ب)، الصحاح ١/ ١٠٥ (ح ب ب)، مختار الصحاح ١/ ٦٥ (ح ب ب).
()[٧] الصحاح ١/ ١٠٥ (ح ب ب).
()[٨] لسان العرب ١/ ٢٩٥ (ح ب ب).
()[٩]تهذيب اللغة ٤/ ٧ (ح ب ب).
()[١٠] المعرب ٦٣.
()[١١] شفاء الغليل ١١٦.
()[١٢] الجمهرة ١/ ٦٤ (ب ح ح)، لسان العرب ١/ ٢٩٥ (ح ب ب)، قصد السبيل ١/ ٤٢٢.
()[١٣] الألفاظ الفارسية المعربة لأدي شير ٥٠.
()[١٤]غرائب اللغة العربية ١٧٨، الألفاظ السريانية في المعاجم العربية ٦٧.
()[١٥] القاموس المحيط ١/ ١٨٩ (د س ت ج)، قصد السبيل ٢/٢٨، تاج العروس ٥/ ٥٦٦ (د س ت ج)، الألفاظ الفارسية المعربة لأدي شير٦٣، غرائب اللغة العربية ٢٢٨.
()[١٦] معجم المعربات الفارسية ٧٨.
()[١٧] تاج العروس ٢٥/ ٢٨٢ (د ر ق).
()[١٨] شفاء الغليل ١٣٦.
()[١٩] العين ٥/ ١١٥ (ق د ر)، تهذيب اللغة ٩/ ٤٥ (ق د ر).
()[٢٠] المعجم الوسيط ١/ ٢٨١.
()[٢١] القاموس المحيط ١/ ٨٨٢ (د ر ق)، تاج العروس ٢٥/ ٢٨٢ (د ر ق)، قصد السبيل ٢/٣٦.
()[٢٢] غرائب اللغة العربية ٢٢٩، معجم المعربات الفارسية ٨٢.
()[٢٣] تاج العروس ٢٥/ ٢٨٢ (د ر ق)، المعجم الوسيط ١/ ٢٨١.
()[٢٤] تهذيب اللغة ٩/ ٤٥ (ق د ر)، جمهرة اللغة ٢/ ٦٣٥ (د ر ق)، المغرب في ترتيب المعرب ١/ ١٦٣، شفاء الغليل ١٣٦.
()[٢٥] الصحاح ٤/ ١٤٧٤ (د ر ق).
()[٢٦] غرائب اللغة العربية ٢٢٩، معجم المعربات الفارسية ٨٢.

المادة الثلاثية: درق، وصارت الواو فيها كأنها زائدة، وألحقت بجوهر وكوثر[١].

١٢. الرَّاقُود: دَنٌّ كهيئة إردبَّة يُسيَّع باطنه بالقار[٢]، وإناء خَزَفٍ مستطيل مقيَّر[٣]. وهو دَنّ طويل الأسفل[٤]. وإناء من آنية الشّراب[٥]. والجمع رَواقِيد[٦].

قال ابن دريد: فأما الإناء الذي يسمى الرّاقود فليس بعربي صحيح[٧]. وهو أعجمي معرّب[٨]، عن الرومية. الرومية. [٩]، لكن لم يذكر أحد أصلها.

١٣. الشَّاصُونَة: البَرْنِيَّة من الأواني[١٠]، والجمع شَوَاصِن[١١]. والمقصود بالبَرْنِيّة: شبه فخَّارة ضخمة من القوارير الثِّخان خضراء، واسعة الأفواه[١٢]، والبَرْنيَّة تكون من الخزف[١٣]، وربما تكون من القوارير[١٤].

ولم يكن اللفظ معروف عندهم فلم يذكره الخليل ولا الجوهري، وكل ما تناقلوه بينهم أن الشَّاصُونة هي البَرنِيَّة فقط؛ لذلك قال الأزهري: البَراني تكون القوارير، وتكون الدِّيَكة، ولا أدري ما أراد بها[١٥]. فهي تلك الآواني الضّخمة المصنوعة من الفخار أو من القوارير. ولم أجدها فيما بين يدي من كتب المعربات، ولكن المحبي ذكرها في كتابه فأوردتها هنا.

١٤. الصُّراحِيَّة: آنية للخمر[١٦]. يستعملها الفرس والرّوم لزجاجة معروفة يوضع فيها الشّراب، وقيل: هي لغة عربية صحيحة [١٧]، إلا أن ابن دريد لم يعرف أصلها، وشك فيها؛ فقال: ولا أدري ما أصلها[١٨]. وقال صاحب القاموس الصُّراحِيَّة: هي آنية للخمر، والصُّرَاحِيَة بالتخفيف: الخمر الخالصة[١٩].

فالكلمة كما عرفها العرب إناء للخمر، يستعملها الفرس والروم للشراب. فلو اعتبرنا الكلمة عربية تكون مستعارة من (صرّحتِ الخمر) إذا انجلى زبدها فخَلَصَت، وذلك من باب تسمية الشيء باسم سببه. أو قد تكون مأخوذة من السريانية: "soruhitho" بمعنى صُراحية، قلة[٢٠].

١٥. الطَّاس: إناءٌ يُشرب فيه، معروف[٢١]. وإناءٌ من نُحاس ونحوه يشرب فيه أو به، والعامة يقولون

---

[١] الاقتراض المعجمي من الفارسية إلى العربية ٧٤.
[٢] العين ٥/ ١١٥ (ر ق د)، تهذيب اللغة ٩/ ٤٥ (ق د ر)، الصحاح ٢/ ٤٧٦ (ر ق د)، لسان العرب ٣/ ١٨٣ (ر ق د).
[٣] لسان العرب ٣/ ١٨٣ (ر ق د)، تاج العروس ٨/ ١١٢ (ر ق د).
[٤] المحكم ٦/ ٣١٠ (ق د ر).
[٥] المعرب ٨٢ ، ينظر: شفاء الغليل ١٥٢.
[٦] العين ٥/ ١١٥ (ر ق د)، الصحاح ٢/ ٤٧٦ (ر ق د)، المعرب ٨٢ ، لسان العرب ٣/ ١٨٣ (ر ق د)، شفاء الغليل ١٥٢.
[٧] جمهرة اللغة ٢/ ٦٣٥ (د ر ق).
[٨] المعرب ٨٢ ، ينظر: شفاء الغليل ١٥٢.
[٩] قصد السبيل ٥٧/٢.
[١٠] التلخيص في معرفة أسماء الأشياء ١٩٨/١، القاموس المحيط ١/ ١٢٠٩ (ش ص ن)، قصد السبيل ١٨٢/٢.
[١١] القاموس المحيط ١/ ١٢٠٩ (ش ص ن).
[١٢] العين ٨/ ٢٧٠ (ر ن ب)، تهذيب اللغة ١٥/ ١٥٤ (ر ن ب)، لسان العرب ١٣/ ٥٠ (ب ر ن).
[١٣] لسان العرب ١٣/ ٥٠ (ب ر ن).
[١٤] المحكم ١٠/ ٢٦٤ (ر ن ب).
[١٥] تهذيب اللغة ١١/ ٢٠٢ (ش ص ن)، ينظر: لسان العرب ١٣/ ٢٣٧ (ش ص ن)، تاج العروس ٣٥/ ٢٧٧ (ش ص ن).
[١٦] المحكم ٣/ ١٤٨ (ح ص ر)، لسان العرب ٢/ ٥١٠ (ص ر ح).
[١٧] قصد السبيل ٢٢٢/٢.
[١٨] الجمهرة ١/ ٥١٥ (ح ر ص).
[١٩] الكليات ١/ ٥٦٣، القاموس المحيط ١/ ٢٢٨ (ص ر ح).
[٢٠] المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٣٢٠.
[٢١] الجمهرة ٢/ ١٠٧٢ (س ط واي)، مختار الصحاح ١/ ١٩٥ (ط ي س)، القاموس المحيط ١/ ٥٢١ (ق ز ز)، قصد السبيل ٢٤٧/٢.

طاسة[١]. ويسمى الطَّاس: المِصْحَاة [٢]. قال أبو حنيفة: هو القاقُوزَّة [٣]. والمَكُّوك: الطاس الذي يشرب به [٤]. والكلمة فارسية معرّب "تاس"[٥]. وقيل: "تشت". [٦] أصلها الفارسيّ (تاس) دخلت العربية وعرّبت بتفخيم التاء إلى طاء، واستعملوها في كلامهم وألحق بها علامة التأنيث العربية (ة)، وجمعت جمعًا مؤنثًا سالمًا فقالوا: طاسات.

فاستعمل العرب الطاس أو الطاسة منذ القدم مع وجود مرادفات لها من الكلمات العربية والمعرّبة، وهي لاتزال مستخدمة حتى اليوم.

١٦. **الطِّرجِهَارَة**: شبه كأسٍ يُشرب فيه[٧]. الفنجانة، أو شبه طاس يشرب فيه[٨]، ومن ذلك قولهم لقدح من نحاس خاصة: طِنْجِهارة. والصواب: طِرْجَهارَة، وليست مقصورة على النحاس دون غيره، قال ابن الأعرابي: هو القدح، والغُمَر، والتّبن، والصّحن، والطرجهارة، والكاس، والطّاس[٩].

واستعملها العرب في كلامهم حتى إنهم فسروا بها بعض الألفاظ، قال: ابن الأعرابي البُوقالة: الطَّرْجَهارة[١٠]. وقال أبو هيثم: السَّوملة: الطَّرجهارة، والحَوجلة، القارورة الكبيرة[١١]. وقال الأزهري: القَعْمَلَة: الطَّرْجَهارة[١٢].والكلمة فارسية، معرّب تركهار (targohar) [١٣]. عند تعريبها فخمت التاء إلى طاء، وأبدلت الكاف الفارسية جيمًا عربية، وألحق بها علامة التأنيث العربية فأصبحت (طرجهارة).

فالعرب استعملوا كلمة الطِرْجَهارَة وكانوا يقصدون بها القدح أو الفنجان المصنوع من النحاس أو غيره، ولهذه الكلمة العديد من الألفاظ المرادفة لها، كما نطقوا فيها بلغات مختلفة فقالوا: الطِرْجَهارَة، والطِّرْجِهَالَة[١٤]، والطِنْجِهارة[١٥].

١٧. **الفِنْجَانَة والفِجَّانَة**: إناء من صُفْرٍ [١٦]. وقدح صغير من الخزف تشرب فيه القهوة ونحوها[١٧]. وهو السُّكرّجة الصغيرة[١٨]، وجمعها فَجَاجِين[١٩].

ولا يقال "فنجان" ولا "إنجان" [٢٠]، قال ابن بري فَنَاجِين إما أن يكون جمع فِجّانَة لغة في فِنْجَانة، وإمّا أن يكون جمعًا على غير واحده المستعمل[٢١].

---

[١] المعجم الوسيط ٢/ ٥٧٠.
[٢] المحكم ٣/ ٤٧٦ (ح ص و)، لسان العرب ٤٥٣/١٤ (ص ح و).
[٣] المحكم ٣/ ٤٧٦ (ح ص و)، المحكم ٦/ ١٠٨ (ق ق ز)، لسان العرب ٣٩٦/٥ (ق ق ز)، تاج العروس ١٥/ ٢٨١ (ق ق ز).
[٤] العين ٥/ ٢٨٧ (ك م)، التهذيب ٩/ ٣٤٥ (ك م)، المحكم ٦/ ٦٧٤ (ك ك م)، لسان العرب ١٠/ ٤٩١ (م ك ك)، القاموس المحيط ١/ ٩٥٤ (م ك ك).
[٥] المعرب والدخيل في اللغة العربية وآدابها ٢٤٩.
[٦] غرائب اللغة العربية ٢٣٨، معجم المعربات الفارسية ١٢٨.
[٧] القاموس المحيط ١/ ٤٣١ (ط ر ج ه ر).
[٨] قصد السبيل ٢٥٦/٢.
[٩] تصحيح التصحيف وتحرير التحريف ١/ ٣٦٦.
[١٠] تهذيب اللغة ٩/ ١٤٣ (ق ل ب)، تاج العروس ٢٨/ ١٠٢ (ب ق ل).
[١١] تهذيب اللغة ١٢/ ٣١٥ (س ل م).
[١٢] لسان العرب ٥٦٠/١١ (ق ع م ل).
[١٣] غرائب اللغة العربية ٢٣٨، معجم المعربات الفارسية ١٣٠.
[١٤] الصحاح ٥/ ١٧٥١ (ط ر ج ه ل)، ينظر: مختار الصحاح ١/ ١٨٩ (ط ر ج ه ل).
[١٥] تصحيح التصحيف وتحرير التحريف ١/ ٣٦٦.
[١٦] العين ٦/ ١٤٦ (ج ن ف).
[١٧] تكملة المعاجم العربية ٨/ ١٢٣، معجم اللغة العربية المعاصرة ٣/ ١٧٤٥، تفسير الألفاظ الدخيلة في اللغة العربية ٥٣.
[١٨] شفاء الغليل ٢٢٤، قصد السبيل ٢/ ٣٤٣.
[١٩] العين ٦/ ١٤٦ (ج ن ف).
[٢٠] المعرب ١٢٣.
[٢١] في التعريب والمعرب وهو المعروف بحاشية ابن بري ١/ ١٣٣.

وتسمى: السَّوْمَلَةُ: الفِنْجَانَة الصّغيرة، والفنجانة: لفظة مولدة، أصلها فِلجانة[١]. واللفظ من الفارسيّة[٢]، معرّب "پنگان"[٣]. ولما دخلت العربية حدث لها تغير صوتي بتحول (الپاء) إلى فاء، و (گ) الفارسي إلى جيم، وكسر الفاء، فصارت الفِنجان.

وخلاصة ذلك أن الفِنْجَان إناءٌ يتخذ من نحاسٍ، أو فخارٍ؛ لشرب القهوة، وله مرادفات عربية ومعرّبة: السَّوْمَلَةُ، والطَّرْجَهارة، والسكرجة، وجمعه: فَنَاجِين، وفَجَاجِين، وفيه لغات: الفِنْجَانَة، والفِجَّانَة، والفِلْجَانَة، ولكنهم رفضوا استعمال "فِنْجَان" و "إِنْجَان".

١٨. **القُمْقُم**: ما يسخّن فيه الماء من نحاس وغيره، ويكون ضيق الرأس[٤]، وما يستقى به من نحاسٍ[٥]، أو الجرة[٦]، و إناء صغير من فضة أو نحاس أو خزف صيني، له عنق طويل يجعل فيه ماء الورد، أو وعاء من نحاس يسخن فيه الماء ويكون ضيق الرأس[٧]، وآنية العطار، وقد يؤنث بالهاء فيقال: قُمْقُمَةٌ، والقُمْقُمَة بالهاء: وعاءٌ من صُفرٍ له عروتان يستصحبه المسافر[٨]. وتصغيره "قُميقم"[٩]، والجمع قَمَاقِم[١٠]، مرادفه في العربية: المِحَمُّ[١١]. وأهل الشام يقولون غلاّية[١٢].

تكلمت به العرب، وعن أصله؛ قال الأصمعي هو روميّ معرّب[١٣]، من "كُمْكُم"[١٤]، وقيل: من اليونانية "koukkoumion"[١٥]. ويرى العنيسي أنها فارسية (كم كم)[١٦]، وعند التعريب أبدلت الكافين إلى قافين عربيتين. وفرق اليسوعي بين (قمقم) التي تكون لتسخين الماء فهي يونانية [١٧]، والتي تكون لماء الزهر فهي فارسية[١٨].

١٩. **القَاقزَّة**: إناءٌ من آنية الشراب[١٩]. وقدح الخمر، أو الصغير من القداح[٢٠]، أو الصّغير من القوارير، والطّاس[٢١].

وقطع الخليل بن أحمد بأعجمية الكلمة مع التعليل، فقال: "هي أعجمية، وليس في كلام العرب مثلها مما

()[١] تاج العروس ٢٩/ ٢٢٦ (س م ل).
()[٢] المعرب ١٢٣، معجم المعربات الفارسية ١٣٩، تفسير الألفاظ الدخيلة في اللغة العربية ٥٣، المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٣٥٨
()[٣] الألفاظ الفارسية المعربة لأدي شير ١٢١، غرائب اللغة العربية ٢٤٠، تفسير الألفاظ الدخيلة في اللغة العربية ٥٣، معجم المعربات الفارسية ١٣٩، المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٣٥٨، المعرب والدخيل في اللغة العربية وآدابها ٢٥٠.
()[٤] النهاية في غريب الحديث والأثر ١١٠/٤، ينظر: لسان العرب ١٢/ ٤٩٥ (ق م ق م).
()[٥] تهذيب اللغة ٨/ ٢٤٢ (ق م)، لسان العرب ١٢/ ٤٩٥ (ق م ق م).
()[٦] المنجد في اللغة ٣١٤، المحكم ٦/ ١٤٨(ق م م)، لسان العرب ١٢/ ٤٩٥(ق م ق م).
()[٧] المعجم الوسيط ٢/ ٧٦٠.
()[٨] المصباح المنير ٢/ ٥١٦ (ق م م).
()[٩] التلخيص في معرفة الأشياء ١/ ١٩٠.
()[١٠]لسان العرب ١٢/ ٤٩٥ (ق م ق م).
()[١١] الصحاح ٥/ ١٩٠٥(ح م م)، أساس البلاغة ٢١٦/١(ح م م).
()[١٢] المصباح المنير ٢/ ٥١٦ (ق م م).
()[١٣] جمهرة اللغة ٢٢٠/١ (ق م ق م)، المخصص ٤/ ٢٢٢، المعرب ١٢٨، المصباح المنير ٢/ ٥١٦ (ق م م)، شفاء الغليل ٢٣٦.
()[١٤] المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٣٧٧، معجم المعربات الفارسية ١٤٧.
()[١٥]غرائب اللغة العربية ٢٦٦، المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٣٧٧، ينظر: المعرب والدخيل في اللغة العربية وآدابها ٧٤.
()[١٦] تفسير الألفاظ الدخيلة في اللغة العربية ٥٨.
()[١٧] غرائب اللغة العربية ٢٦٦.
()[١٨] غرائب اللغة العربية ٢٤١.
()[١٩] المعرب ١٣٣، ينظر: شفاء الغليل ٢٤٠.
()[٢٠] المغرب في ترتيب المعرب ٣٨٢/١، المصباح المنير ٢/ ٥٠٢ (ق ز ز)، معجم المعربات الفارسية ١٤٢.
()[٢١] القاموس المحيط ١/ ٥٢١ (ق ز ز).

يفصل بين حرفين مثلين مما يرجع إلى بناء ققز ونحوه"[١].

فالكلمة ليست من كلام العرب، ولكنهم استعملوها، وهي عندهم أعجمية معرّبة[٢]. قال أبو حنيفة: هذا الحرف فارسيّ[٣]، وقيل: آرامية الأصل، وتلفظ: قاقوزة qoqoûzo بمعنى إناء الشرب[٤]. وقيل: سريانية وأصلها (قزقزا) [٥].

واستعملها العرب بعدة ألفاظ فقالوا: القَازُوزة، والقَاقُزَّة، والقَاقُوزَة[٦]، وأنكر بعضهم (قاقزّة)[٧]، وتجمع على القوازيز والقواقيز[٨]. مرادفها في العربية: الفيالجة[٩]، والمِشْرَبَةُ[١٠]. وفي العربية المعاصرة تطلق القازوزة على قدح كالقارورة الصغيرة وعلى شراب غازي مرطب[١١].

فالكلمة إذًا أعجمية معربة؛ لأن بناءها كما قال الخليل ليس موجودًا في العربية، وقد تكون آرامية الأصل دخلت العربية عن طريق السريانية.

٢٠. **القَارُورَة**: الطَّويلة العُنق[١٢]، والقَارُورَة واحدة القوارير من الزجاج[١٣]. وما قرّ فيه الشراب وغيره، وقيل: لا يكون إلا من الزجاج خاصة. وجاء في القرآن الكريم في أكثر من موضع، قال تعالى: ﴿ قَوَارِيرَاْ مِن فِضَّةٍ قَدَّرُوهَا تَقْدِيرًا ﴾[١٤]، وقال تعالى﴿ قَالَ إِنَّهُۥ صَرْحٌ مُّمَرَّدٌ مِّن قَوَارِيرَ ﴾[١٥].

وذكر الأزهري مسميات أخرى للقَارورة فقال: أهل الحجاز يسمون القَارُورَة: القَرَّان، وأهل اليمامة يسمونها: الحُنجورة[١٦]. ونسبت الكلمة إلى السِّريانيّة الأصل: (قورورو). Qorwro[١٧].

٢١. **الكَأْسُ**: يذكر ويؤنث، وهو القدح والخمر جميعًا[١٨]. وقال الزجاج: هو الإناء إذا كان فيه خمرٌ، فهو كأس، ويقع الكأس لكل إناءٍ مع شرابه[١٩]. وقال ابن الأعرابي: لا تسمى الكأس كأسًا إلا وفيها الشراب[٢٠]. فالكأس لا يكون إلا

()[١] العين ٥/ ١٣ (ق ز).
()[٢] المحكم ٦/ ١٠٧ (ق ز ز)، المعرب ١٣٣، لسان العرب ٥/ ٣٩٥ (ق ز ز)، نظر: شفاء الغليل ٢٤٠.
()[٣] لسان العرب ٥/ ٣٩٥ (ق ز ز).
()[٤] غرائب اللغة العربية ٢٠٢.
()[٥] المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٣٦٢، المعرب والدخيل في اللغة العربية وآدابها ٢٥١.
()[٦] المعرب ١٣٣، القاموس المحيط ١/ ٥٢١ (ق ز ز)، شفاء الغليل ٢٤٠.
()[٧] غريب الحديث للخطابي ٢/ ٣٧٦، الصحاح ٣/ ٨٩١ (ق ز ز)، المغرب في ترتيب المعرب ٣٨٢/١، مختار الصحاح ٢٥٣/١ (ق ز ز).
()[٨] النهاية في غريب الحديث والأثر ٤/ ٥٨.
()[٩] العين ٥/ ١٣ (ق ز).
()[١٠] مجمل اللغة ١/ ٧٢٨.
()[١١] معجم اللغة العربية المعاصرة ٣/ ١٨٠٩، المعجم الوسيط ٧٣٣/٢.
()[١٢] المخصص ٣/ ٢٠٠.
()[١٣] مختار الصحاح ١/ ٢٥٠ (ق ر ر).
()[١٤] سورة الإنسان آية ١٦.
()[١٥] سورة النمل آية ٤٤.
()[١٦] تهذيب اللغة ٩/ ٨٤ (ق ر ن).
()[١٧] المعرب والدخيل في المعاجم العربية دراسة تأثيلية ٥٧٨.
()[١٨] العين ٥/ ٣٩٣ (ك س واي).
()[١٩] معاني القرآن وإعرابه للزجاج ٣٠٣/٤.
()[٢٠] الصحاح ٣/ ٩٦٩ (ك ا س).

مملوءة، والقدح تكون مملوءة وغير مملوءة[١]. وقال ابن سيده: الكأس الخمر نفسها[٢]، وقيل: هو اسم لهما على الانفراد والإجماع[٣]. والجمع كُؤُوسٌ، وأكْؤُسٌ، وكِياس[٤].

وجاء ذكر الكأس في القران الكريم في أكثر من موضع وبصيغة الإفراد. قال تعالى: ﴿ بِأَكْوَابٍ وَأَبَارِيقَ وَكَأْسٍ مِّن مَّعِينٍ ﴾ [٥]،﴿ إِنَّ ٱلْأَبْرَارَ يَشْرَبُونَ مِن كَأْسٍ كَانَ مِزَاجُهَا كَافُورًا ﴾ [٦]، ﴿ وَيُسْقَوْنَ فِيهَا كَأْسًا كَانَ مِزَاجُهَا زَنجَبِيلًا ﴾ [٧]،﴿ يُطَافُ عَلَيْهِم بِكَأْسٍ مِّن مَّعِينٍ ﴾ [٨]،﴿ يَتَنَٰزَعُونَ فِيهَا كَأْسًا لَّا لَغْوٌ فِيهَا وَلَا تَأْثِيمٌ ﴾ [٩]،﴿ وَكَأْسًا دِهَاقًا ﴾ [١٠].

يتبين من التعريفات السّابقة أنه غير متفق على تعريف الكأس. فتارة يعرفونه بالوعاء الزجاجي يتخذ للشراب، وتارة الشّراب بعينه، ثم قالوا هي الكأس ما دام فيها شراب، وإلا فهي قدح.

ولم تقل المعاجم القديمة بأعجمية الكلمة، يبدو أنها من ألفاظ المشترك السامي حيث جاءت في أكثر من لغة وبنفس المعنى، فهي موجود في اللغة الأكدية بصيغة "كوسا"، ومنها الآرامية "كسا" koço ، والعبرية "كوس" kōs [١١]، وفي السريانية ksãyã[١٢].

٢٢. الكُرّاز: كغُراب ورُمّان، القارورة، أو كُوزٌ ضيق الرأس[١٣]، وقيل: الكُرْزُ، كبُرْج: خُرج الراعي، يحمل فيه زاده ومتاعه، وقيل: هو الجوالق الصغير[١٤].

قال ابن دريد: ولا أدري أعربي هو أم معرَّب، غير أن العرب قد تكلموا به[١٥]. الجمع كِرْزان[١٦]، وأَكْرَازٌ [١٧].

وقيل اللفظ معرّب من الفارسيّة[١٨]. وفارسيته "كُراز"، من أوعية الماء كبيرة الحجم، ضيق

()١ الفروق اللغوية ١/ ٣١٤.
()٢ المحكم ٧/ ٧٧ (ك س أ).
()٣ تاج العروس ١٦/ ٤٢٣ (ك أ س).
()٤ العين ٥/ ٣٩٣ (ك س واي)، الصحاح ٣/ ٩٦٩ (ك ا س).
()٥ الواقعة آية ١٨.
()٦ الإنسان آية ٥.
()٧ الإنسان آية ١٧.
()٨ الصافات آية ٤٥.
()٩ الطور آية ٢٣.
()١٠ النبأ آية ٣٤.
()١١ معجم الكلمات الأكدية ١٠١، غرائب اللغة العربية ٢٠٢، معجم مفردات المشترك السامي في اللغة العربية ٣٢١.
()١٢ معجم مفردات المشترك السامي في اللغة العربية ٣٢١
()١٣ القاموس المحيط ٥٢٢/١ (ك ر ز)، تاج العروس ١٥/ ٢٩٥ (ك ر ز)، قصد السبيل ٣٨٧/٢
()١٤ تاج العروس ٢٩٦/١٥ (ك ر ز).
()١٥ جمهرة اللغة ٢/ ٧٠٩ (ر ز ك)، ينظر: المخصص ٣/ ٢٠١، لسان العرب ٥/ ٤٠٠ (ك ر ز)، القاموس المحيط ٥٢٢/١ (ك ر ز)، تاج العروس ١٥/ ٢٩٥ (ك ر ز).
()١٦ لسان العرب ٥/ ٤٠٠ (ك ر ز)، القاموس المحيط ٥٢٢/١ (ك ر ز)، تاج العروس ١٥/ ٢٩٥ (ك ر ز).
()١٧ المعجم الوسيط ٢/ ٧٨٢.
()١٨قصد السبيل ٣٨٧/٢، معجم المعربات الفارسية ١٥٢.

الرأس، وهو إناء كالقارورة أبطح[١]. وقيل: لعلها من السريانية: " carzo"[٢]، واعتبرها اليسوعي آرامية من krozo[٣].

٢٣. الكُوب: كُوزٌ لا عروة له[٤]. ولا خرطوم[٥]، أو الإبريق لا عروة له[٦]، القدح لا عروة له[٧]، وقال الفراء: الكُوب الكُوز المستدير الرأس الذي لا أذن له[٨]. وكأس من زجاج ونحوه لا عروة له، وهو من آنية الشراب "كوب من ماء، كوب من شاي"[٩].

ورد استعمال هذا اللفظ في القرآن الكريم بصيغة الجمع، في عددٍ من الآيات والسور، قال تعالى: ﴿ يُطَافُ عَلَيْهِم بِصِحَافٍ مِّن ذَهَبٍ وَأَكْوَابٍ ﴾[١٠]،﴿ بِأَكْوَابٍ وَأَبَارِيقَ وَكَأْسٍ مِّن مَّعِينٍ ﴾[١١]،﴿ وَيُطَافُ عَلَيْهِم بِآنِيَةٍ مِّن فِضَّةٍ وَأَكْوَابٍ كَانَتْ قَوَارِيرَا ﴾[١٢]،﴿ وَأَكْوَابٌ مَّوْضُوعَةٌ ﴾[١٣].

ويبدو أن الكلمة من موافقات اللغات لوجودها في أكثر لغات العالم[١٤]. فقيل: اللفظ نبطي معرّب "كوبا"[١٥]، وفي اليونانية: " kyb–os"، وفي الرومية: " Kuppa"[١٦]. واعتبرها اليسوعي من اللاتينية cupa [١٧]. يقول ادي شير: والظاهر أن الكلمة من موافقه اللغات فهو في الآرامية، والسريانية، والتركية، والكردية، واليونانية، والرومية، والإيطالية، والانجليزية، والجرمانية، والروسية، والفرنسية، والآرمنية[١٨].

٢٤. الكُوز: معروف[١٩]، إناء من فخار بعروة يشرب به الماء، أو جرة الشّرب[٢٠]، وإناء الشّرب بعروة كوز، وبلا عروة كوب[٢١].

()[١] الألفاظ الفارسية المعربة لأدي شير ١٣٣، المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٣٩٠.
()[٢] المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٣٩٠.
()[٣] غرائب اللغة العربية ٢٠٣.
()[٤] العين ٥/ ٤١٧ (ك ب و)، الصحاح ١/ ٢١٥ (ك و ب)، لسان العرب ١/ ٧٢٩ (ك و ب)، تاج العروس ١٨١/٤ (ك و ب).
()[٥] قصد السبيل ٤٠٧/٢.
()[٦] جمهرة اللغة ٣٧٨/١ (ب ك و).
()[٧] مقاييس اللغة ٥/ ١٤٥ (ك و ب).
()[٨] معاني القرآن للفراء ٣/ ٣٧.
()[٩] معجم اللغة العربية المعاصرة ١٩٦٨/٣.
()[١٠] سورة الزخرف آية ٧١.
()[١١] سورة الواقعة آية ١٨.
()[١٢] سورة الإنسان آية ١٥.
()[١٣] سورة الغاشية آية ١٤.
()[١٤] معجم المعربات الفارسية ١٦٠.
()[١٥] قصد السبيل ٤٠٧/٢، المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٤٠٥.
()[١٦] المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٤٠٥.
()[١٧] غرائب اللغة العربية ٢٨٠.
()[١٨] الألفاظ الفارسية المعربة لأدي شير ١٣٩.
()[١٩] العين ٥/ ٣٩٤ (ك ز و)، المحكم ٧/ ١٢٦(ك ز و)، لسان العرب ٥/ ٤٠٢-٤٠٣(ك و ز).
()[٢٠] المعجم الذهبي ٤٨٤، المعجم الوسيط ٢/ ٨٠٤.
()[٢١] تهذيب اللغة ١٠/ ١٧٥(ك ز و)، لسان العرب ٥/ ٤٠٢-٤٠٣(ك و ز)، تاج العروس ١٥/ ٣٠٨(ك و ز).

ويستعمل في أوزان الأطباء ومكاييلهم[١]. جمعه كِيزَانٌ، وأكوَازٌ ، وكِوَزَةٌ[٢].

نقل ابن سيده قول أبي حنيفة أن هذا اللفظ فارسيّ معرّب، وعلق على ذلك بقوله: وهذا القول لا يعرّج عليه، بل عربي صحيح[٣]. ونقل ابن منظور والزبيدي ذلك دون ترجيح[٤].

ويقال بأن اللفظ فارسيّ معرّب [٥]، وذكرها الثعالبي من الألفاظ التي تفرد بها الفرس دون العرب[٦]، وتبعه السيوطي في المزهر[٧]، فارسيته: كَواز أو كُوزَة[٨]. ويرى العنيسي أن كوز تصحيف (كوس) الآرامية والعبرية، ومنها الكأس[٩].

المبحث الثالث: أوعية ذات استخدامات شتى.

كما استعمل العرب بعض الأوعية لاستخدامات مختلفة إما للاستحمام أو لغسل الثياب أو للكيل أو لحفظ حاجاتهم من المسك أو الطعام أو غير ذلك. ومن هذه الألفاظ:

١. الأَبْزَنُ: مثلثة الأول، حوضٌ من نُحَاس يَستنقع فيه الرّجل، ويغتسل فيه[١٠]، ويكون من المعدن ونحوه للاستحمام [١١]. شبيه بالبانيو[١٢]. وحوض يُغتسل فيه ويعرف بالمِغطس، وقد يُتخذ من نحاس. من الفارسيّة: آبزن، وهو إناءٌ من حديدٍ أو نحاس على شكل تابوت بحجم الإنسان، عليه غطاء ذو ثقبٍ، يضع الأطباء المريض في الإناء، ويخرجون رأسه من الثقب، ويعمدون إلى مداواته بصب الأدوية المطبوخة أو المغلية بالماء عليه[١٣]، وهو في العربية: المِخْضَب[١٤].

واللفظ معرّب، كما قال الأزهري[١٥]، وهو من الفارسيّة معرّب " آب زن"[١٦]، وهو موجود

()[١] مفاتيح العلوم ١/ ٢٠٢.
()[٢] الصحاح ٣/ ٨٩٣ (ك و ز).
()[٣] المحكم ٧/ ١٢٦ (ك ز و)، المخصص ٣/ ١٩٩.
()[٤] لسان العرب ٥/ ٤٠٢-٤٠٣(ك و ز)، تاج العروس ١٥/ ٣٠٨(ك و ز).
()[٥] المحكم ٧/ ١٢٦ (ك ز و)، قصد السبيل ٤٠٩/٢.
()[٦] فقه اللغة ٣٣٩.
()[٧] المزهر ٢٧٥/١.
()[٨] الألفاظ الفارسية المعربة لأدي شير ١٤٠، غرائب اللغة العربية ٢٤٤، معجم المعربات الفارسية ١٦٠.
()[٩] تفسير الألفاظ الدخيلة في اللغة العربية ٩٥.
()[١٠] تهذيب اللغة ١٣/ ١٥٥ (ز ن ب)، المحكم ٩/ ٦٥ (ز ن ب)، لسان العرب ١٣/ ٥١ (ب ز ن).
()[١١] المعجم الوسيط ١/ ٢، الكلمات الفارسية في المعاجم العربية ١٥.
()[١٢] المعرب والدخيل في اللغة العربية وآدابها ٢٣٨.
()[١٣] المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٢٠.
()[١٤] التلخيص في معرفة أسماء الأشياء ١٩٢/١.
()[١٥] تهذيب اللغة ١٣/ ١٥٥ (ز ن ب).
()[١٦] تاج العروس ٣٤/ ٢٥٢ (ب ز ن)، قصد السبيل ١/ ١٥٠، غرائب اللغة العربية ٢١٦، المعرب والدخيل في اللغة العربية وآدابها ٢٣٨، المعجم الفارسي العربي الموجز ٢.

أيضًا في السريانية "ouzno" " "wazno" وتعني مغسل، جرن، حوض[١].

واستعمله العرب بلغات مختلفة فقالوا: الإِبْزِيمٌ، والإِبْزِينٌ، الأَبْزَنَ، ويجمع على أَبازين [٢]. فالملاحظ أن العرب عرّبت الكلمة وألحقتها بأبنيتها الصرفية فقالوا: إِبْزِيم وإِبْزِين على وزن إِفْعِيل.

٢. **الإِجَّانَة**: بالكسر والتشديد، والعامة تخففها، لقنٍ يُغسل فيه الثياب[٣]. وإناء يستعمل في الغسيل والعجين ونحوهما[٤]. وهو إناء كبير من حجر أو خزف أو خشب أو نحاس، يوضع فيه الخمر والماء والعجين والطبيخ، كما يستعمل في الغسيل[٥].

ويقال فيها: الإجّانة، والإلجانة باللام [٦]، والإنجانة بكسر الهمزة والنون بدلًا من التضعيف، وإيجانة، بالياء في موضع التضعيف[٧]. وأصل اللغات أجّانة بفتح الهمزة وتضعيف الجيم، ثم كُسرت الهمزة، ثم أبدل من أحد حرفي التضعيف حرف آخر، النون في انجانة، واللام في إلجانة، والياء في إيجانة[٨]. فقلبت الجيم الأولى ياءً (إيجانة) وهذا له مماثل في العربية كما في(دنّار) فقيل فيه (دينار) بدليل جمعه (دنانير) مما يدل على أن الياء أصلها نونًا، أما قلب الجيم ياء فيقال : (إيجانة) فله مماثل وهو شجرات وشيرات ، مع تقارب في المخرج بين الجيم والياء.

وقيل بأن اللفظ فارسيّ معرّب " إكانه"[٩]. وقيل: من الأكديّة "أَكَنُّو" aganate [١٠]. وجدت الكلمة في العبرية aggãn بمعنى حوض[١١]، وفي الآرامية بصيغة " اگون "aggãnã ، وفي السريانية " أگانا "aggãnã [١٢]. ومنها الكلمة الإغريقية (Anguiyon)[١٣]. وقيل: يونانية الأصل anguiyon[١٤].

()[١] المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٢٠.
()[٢] لسان العرب ١٣/ ٥١ (ب ز ن).
()[٣] قصد السبيل ١٦١/١.
()[٤] معجم المعربات الفارسية ٧.
()[٥] المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٢٤.
()[٦] تهذيب اللغة ١١/ ١٨٣ (ج ن أ)، قصد السبيل ١/ ٢٠٧.
()[٧] القاموس المحيط ١/ ١١٧٤ (أ ج ن)، قصد السبيل ١/ ٢١٤.
()[٨] القول الأصيل ١٢.
()[٩] قصد السبيل ١٦١/١، معجم المعربات الفارسية ٧.
()[١٠] معجم الكلمات الأكدية ٢، معجم مفردات المشترك السامي في اللغة العربية ٤٠.
()[١١] معجم مفردات المشترك السامي في اللغة العربية ٤٠.
()[١٢] معجم الكلمات الأكدية ٧٧، المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٢٤، معجم مفردات المشترك السامي في اللغة العربية ٤٠.
()[١٣] غرائب اللغة العربية ٢٥١.
()[١٤] المعرب والدخيل في اللغة العربية وآدابها ٧٤، غرائب اللغة العربية ٢٥١، الكلمات الفارسية في المعاجم العربية ٢١، المعرب والدخيل في المعاجم العربية دراسة تأثيلية ٣٧.

وفي ضوء ذلك من الصعب تحديد اللغة التي انتقلت منها هذه الكلمة إلى العربية. وإن كان الأرجح أنها من مفردات المشترك السامي.

واستعملها العرب مع ما يرادفها من الكلمات وهي: النَّاجود[١]، والمِرْكَن[٢]، والمِخْضَب[٣]، والمِرْحَضَة[٤]، والتِّيغار[٥]. ثم تطورت لفظة الإجانة واستعملت لتدل على الحوض حول الشجرة على التشبيه[٦] .

٣. البَالَة: القارورة، والجِراب الصّغير أو الضّخم، وعاء الطيب[٧]، وخصها الأزهري بالجِراب الضخم[٨]. أصله وعاء المسك، ثم قيل للجراب الذي يكون فيه الطِّيب "بالة"[٩]. وقالوا فيه "بالة"، و"بِيلَة"[١٠]، ويجمع على "بال"[١١]. وجاء لفظ "البالة" في كلام العرب قديمًا. واللفظ فارسي معرّب عن "بالة"[١٢]، أو " پيلة " التي فيها المسك [١٣]. وهي في الفارسية بمعنى قارورة العطر، وكيس المال[١٤]، ويرى العنيسي انها من الإيطالية balla معناه كيس وعِكم وعِدل[١٥]. وقيل أصلها يوناني[١٦]، وقد انتقلت إلى الفرنسية balle[١٧].

فالعرب أخذوا الكلمة " پيلة " وعرّبوها لتوافق كلامهم وذلك بقلب الباء الأعجمية باءً عربية، وقلب الكسرة فتحة، والياء ألفًا فأصبحت (بالة).

٤. الجُوَالِق: بكسر الجيم واللام، وبضم الجيم وفتح اللام وكسرها، وعاء من الأوعية معروف عند العرب[١٨]، ويبدو أن الجوالق مما يصنع من الجلود فهو مما يثنى كما قال الخليل: "كما يخنث السقاء والجوالق إذا عطفته"[١٩]، فالواضح من كلامه أنها تنثني فكذلك المصنوع من الجلود ومن الشعر والصوف.

()[١] الجيم ٣/٢٦٤.
()[٢] جمهرة اللغة ٧٩٩/٢ (ر ك و)، تهذيب اللغة ١٠/ ١٠٩ (ك ر ن)، الصحاح ٥/ ٢١٢٦ (ر ك ن)، مجمل اللغة ٣٩٥/١ (ر ك ن).
()[٣] مجمل اللغة ٢٩٣/١ (خ ض ب)، أساس البلاغة ٢٥١/١(خ ض ب).
()[٤] المحكم ٣/ ٣/ ١٢٦ (ر ح ض)، لسان العرب ٧/ ١٥٣(ر ح ض).
()[٥] تاج العروس ١٠/ ٢٨٧ (ت غ ر).
()[٦] المعجم الوسيط ٧/١.
()[٧] لسان العرب ١١/ ٧٥ (ب و ل)، تاج العروس ٢٨/ ١٢٤-١٢٥ (ب و ل).
()[٨] تهذيب اللغة ١٥/ ٢٨٢ (ل ب واي).
()[٩] المعرب ٣١، ينظر شفاء الغليل ٦٨.
()[١٠] تاج العروس ٢٨/ ١٣٢ (ب ي ل).
()[١١] تهذيب اللغة ١٥/ ٢٨٣ (ل ب واي).
()[١٢] المخصص ٤/ ٢٢٢، المعرب ٣١، ينظر: شفاء الغليل ٦٨، غرائب اللغة العربية ٢١٨.
()[١٣] تهذيب اللغة ١٥/ ٢٨٣ (ل ب واي)، قصد السبيل ١/ ٢٤٩-٢٥٠، لسان العرب ١١/ ٧٥ (ب و ل)، الألفاظ الفارسية المعربة لأدي شير ١٦.
()[١٤] المعجم الفارسي العربي الموجز ٨١.
()[١٥] تفسير الألفاظ الدخيلة في اللغة العربية ٧.
()[١٦] المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٦٧.
()[١٧] الكلمات الفارسية في المعاجم العربية ٤٨.
()[١٨] الصحاح ٤/ ١٤٥٤ (ج ل ق)، القاموس المحيط ٣/ ٢٢٥ (ج ل ق)، لسان العرب ١٠/ ٣٦ (ج ل ق).
()[١٩] العين ٤/ ٢٤٨ (خ ث ب).

وهي إما أن تكون هذه الجوالق ضخمة فتسمى الجَشير[١]. أو تكون صغيرة فتسمى الكُرْز[٢]، أو اللبيد[٣]. وجمعه "جَوَالِق" [٤]، وجواليق [٥]، ولم يقولوا جوالقات[٦].

واللفظ أعجمي معرب، قال الخليل: القاف والكاف لا يجتمعان في كلمة واحدة، إلا أن تكون الكلمة معرّبة من كلام العجم، وكذلك الجيم مع القاف لا يأتلف إلا بفصل لازم. وغير هذه الكلمات المعرّبة، وهي الجُوالِق والقَبج ليستا بعربية محضة ولا فارسية[٧].

ومن المرجح أن الكلمة فارسيّة، معرّب "گَوَالَه"[٨]، ويكون تعريب الكلمة بإبدال الكاف الفارسيّة جيمًا والهاء الرسميّة قافًا، فصارت جوالق.

وقيل معرّب "جُوال"[٩]، وأخذها العامة بلفظها الفارسيّ فقالوا "شوال"، وأطلقت على كل عِدل من صوفٍ أو شعر[١٠]. ومنهم من يجعلها تركيّة الأصل[١١]. وجاء منها الآرامي، والكرديّ، والتركيّ، والروسيّ[١٢].

٥. الخُنبُجَة والخُنبُج: الخابية الصّغيرة بلغة أهل السواد[١٣]. وهو دَنّ من تراب توضع فيه الذخيرة[١٤]، والخُنْبُجَة، بالهاء: الحُبُّ أو الخابية المدفونة، وقيل: هي حِبَاب تُدَسّ في الأرض[١٥]. والجمع خُنابج[١٦].

وجعله بعضهم من الفارسيّة [١٧]. معرّب [خنب: جرة + چه: علامة التصغير[١٨]]. وقد تكون مأخوذة من الآرامية[١٩].

ويرى ادي شير أن الخُنبُجَة: الدَّن، تعريب "نبه": وهو دَنّ من ترابٍ توضع فيه الذخيرة، والظاهر أن الفارسيّ مأخوذ من الآراميّ، ومنه العربيّ خابية[٢٠].

()[١] العين ٦/ ٣٣ (ج ش ر).
()[٢] تهذيب اللغة ١٠/ ٥٥ (ك ز ر).
()[٣] الصحاح ٢/ ٥٣٣ (ل ب د).
()[٤] المعرب ٥٩، شفاء الغليل ١٠٤.
()[٥] المحكم ٦/ ١٥٠ (ق ج ل).
()[٦] المحكم ٦/ ١٥٠ (ق ج ل).
()[٧] العين ٥/ ٦ باب القاف.
()[٨] المعرب ٥٩ ، شفاء الغليل ١٠٤ ، الألفاظ الفارسية المعربة لأدي شير٤٣، الكلمات الفارسية في المعاجم العربية ١١٢
()[٩] قصد السبيل ١/ ٤٠٣-٤٠٤ ، غرائب اللغة العربية ٢٢٤.
()[١٠] المعجم المفصل في المعرب والدخيل ١٦٦
()[١١] المعرب والدخيل في اللغة العربية وآدابها ٢٤٤
()[١٢] الألفاظ الفارسية المعربة لأدي شير٤٣
()[١٣] العين ٤/ ٣٢٨ (خ ن ب ج)، المحكم ٥/ ٣٢٥ (خ ن ب ج)
()[١٤] المعجم المفصل في المعرب والدخيل ١٩٥
()[١٥] لسان العرب ٢/ ٢٦٢ (خ ن ب ج)، تاج العروس ٥/ ٥٤٢ (خ ن ب ج)
()[١٦] قصد السبيل ٤٦٥/١
()[١٧] لسان العرب ٢/ ٢٦٢ (خ ن ب ج)، تاج العروس ٥/ ٥٤٢ (خ ن ب ج)، قصد السبيل ٤٤٩/١
()[١٨] معجم المعربات الفارسية ٦٧.
()[١٩] المعجم المفصل في المعرب والدخيل ١٩٥.
()[٢٠] الألفاظ الفارسية المعربة لأدي شير ٥٧.

٦. الزِّنفِلَيجَةُ: بكسر الزّاي والفاء وفتح اللّام شبيهة بالكِنْف، فإن قدمت اللّام على الياء كسرتها وفتحت ما قبلها وقلت: الزَّنْفَلِيجَة [١]، والكِنْفُ كما قال الخليل: وعاءٌ طويلٌ لأسقاط التّجار ونحوه[٢]. ويقول ابن سيده: الكِنْف: الزَّنْفَلَيجة تكون فيها أداة الراعي ومتاعه[٣].

وقد نطق به العرب فجاء سهلًا في كلامهم، قال الأصمعي: سمعتها من الأعراب. قال أبو حاتم: وسمعتها من أم الهيثم وغيرها سهلًا في كلامهم، كأنهم قلبوها إلى كلامهم. قال الأصمعي: وهي بالفارسية "زين فاله": وعاء [٤].

فهذا يعني أن اللفظ فارسيّ معرّب، وأصله بالفارسيّة "زَنْ پيله"[٥]. أبدلت الباء الفارسيّة فاءً، ثم ابدلت الهاء الرسميّة جيمًا كما جرت عادة اللغويين عند التعريب، ثم زيدت تاء مربوطة في الآخر.

فكلمة الزّنْفَلَيجة استعملها العرب في كلامهم، ثم حرَّف العامة الأصل الفارسيّ إلى زنبيل ليكون دالًا على ما يضع فيه الراعي أدواته، رغم وجود ما هو عوضًا عنها وهو الكِنف، ولازالت الكلمة مستعملة حتى اليوم، بمعنى الكيس أو الوعاء.

السَّطْلُ: معروف. والسَّيطل: الطُّسَيسة الصغيرة على صَنعَة تَوْرٍ له عُرْوَةٌ كعُرْوَة المِرْجَل، والسَّطل مثله[٦]، وإناء من معدن كالمرجل له علاقة كنصف الدائرة مركبة في عروتين [٧]. ويجمع على أَسْطَالٌ وسُطُولٌ[٨]. ويسمى بالعربية القَدَس[٩]؛ لأنه يتطهر فيه[١٠]. ولم يفرق ابن دريد كالخليل بين لفظي (السَّطْل والسَّيطل) فقال: "والسَّيطل شبيه بالطَّست، وهو السَّطل"[١١]. وهذا رأي الجوهري أيضًا[١٢]، أما صاحب القاموس فهو يرى أن "السَّيطل: الطّست، وليس بالسَّطل المعروف[١٣]". ويقول ابن سيده: السَّطل: طُسَيسَة شبه التَّوْر لها

()[١] الصحاح ١/ ٣٢٠ (ز ن ف ل ج)، ينظر: لسان العرب ٢٩١/٢ (ز ن ف ل ج)، تاج العروس ٦/ ٢٠ (ز ن ف ل ج).
()[٢] العين ٥/ ٣٨١ (ك ن ف).
()[٣] المحكم ٧/ ٦٠ (ك ن ف).
()[٤] المعرب ٨٧.
()[٥] الصحاح ١/ ٣٢٠ (ز ن ف ل ج)، ينظر لسان العرب ٢٩١/٢ (ز ن ف ل ج)، تاج العروس ٦/ ٢٠ (ز ن ف ل ج)، معجم المعربات الفارسية ٩٣.
()[٦] العين ٧/ ٢١٢ (س ط ل).
()[٧] المعجم الوسيط ١/ ٤٢٩.
()[٨] المصباح المنير ١/ ٢٧٦ (س ط ل).
()[٩] الصحاح ٣/ ٩٦١ (ق د س)، أساس البلاغة ٢/ ٥٨ (ق د س)، تاج العروس ١٦/ ٣٥٦ (ق د س).
()[١٠] لسان العرب ٦/ ١٦٩ (ق د س).
()[١١] جمهرة اللغة ٢/ ٨٣٦ (س ط ل).
()[١٢] الصحاح ٥/ ١٧٢٩ (س ط ل).
()[١٣] القاموس المحيط ١/ ١٠١٤ (س ط ل).

عُروَة، والسَّيْطَل لغة فيه، والسَّيْطل: الطّست[١]. وإلى ذلك ذهب الفيومي[٢].

ويرى ابن سيده أن اللفظ عربي صحيح[٣]، ويقال أعجمي[٤] معرّب[٥]. عن الفارسيّة، شطل أو شتل[٦]. وقيل: بأن أصلها لاتيني situlus [٧]. وقيل: بأنها من اليونانية تكتب وتلفظ sitla (ستِلا) [٨]. ولازالت الكلمة مستخدمة في عصرنا الحاضر.

٧. الطَّسْتُ: إناءٌ كبير مستدير من نُحاسٍ أو نحوه، يُستعمل للغسيل، وجمعها: أَطْسَاسٌ، وطِسَاسٌ، وطَسَّاتٌ، وطَسِيسٌ، وطُسُوسٌ، وطُسُوت[٩].

ذهب الجوهري إلى أنها عربية الأصل[١٠]، وصرّح غيره بأن اللفظة دخيلة على العربية؛ لأن الطاء والتاء لا يجتمعان في كلمة عربية[١١]. وذكرها الثعالبي ضمن الأسماء التي تفردت بها الفرس[١٢]، معرّب (تشت) بالشين[١٣]، أو (طسّ) [١٤]. أو(طشت)[١٥]. وأغلب كتب المعرّب ذكرت أنها معرّب (تشت) وعلى ذلك يكون تعريبها بتفخيم التاء إلى طاء، وإبدال الشين سينًا فقالوا (طست).

وفي العربية المعاصرة تستعمل الكلمة بصورتها الأصلية قبل التعريب فيقال (طشت)، والكلمة مستخدمة إلى اليوم.

٨. القَفِيز: القفيز من المكاييل: معروف وهو ثمانية مكاكيك عند أهل العراق، وقيل: هو مكيال تتواضع النّاس عليه، والجمع أَقْفِزَةٌ وقُفْزَانٌ[١٦]. وشكّ أبو هلال العسكري فيه فقال:

()[١] المحكم ٨/ ٤٣٤ (س ط ل).

()[٢] المصباح المنير ١/ ٢٧٦ (س ط ل)، ينظر: قصد السبيل ١٧٦/٢.

()[٣] المحكم ٨/ ٤٣٤ (س ط ل).

()[٤] جمهرة اللغة ٢/ ٨٣٦ (س ط ل)، المعرب ٩٦.

()[٥] المجمل ١/ ٤٥٩ (س ط ل)، المصباح المنير ١/ ٢٧٦ (س ط ل)، قصد السبيل ١٣٥/٢.

()[٦] المعجم الوسيط ١/ ٤٢٩، معجم المعربات الفارسية ١٠٧ ، المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٢٨٠.

()[٧] تفسير الألفاظ الدخيلة في اللغة العربية ٣٥.

()[٨] غرائب اللغة العربية ٢٥٩، الكلمات الفارسية في المعاجم العربية ١٩٦، المعرب والدخيل في اللغة العربية وآدابها ٢٤٨.

()[٩] جمهرة اللغة ٣٩٧/١ (ت س ط)، تهذيب اللغة ١٩٣/١٢(س ط ت)، التلخيص في معرفة الأشياء ١٩٢، فقه اللغة للثعالبي ٢٠٨، المعرب ٤٣٧، في التعريب والمعرب ١/ ١١٩، تكملة المعاجم ٧/ ٥١، تفسير الألفاظ الدخيلة في اللغة العربية ٤٩، المعجم الوسيط ٢/ ٥٥٧، معجم اللغة العربية المعاصرة ٢/ ١٣٩٩.

()[١٠] شفاء الغليل ١٩٩.

()[١١] لسان العرب ٦/ ١٢٣(ط س ت)، تاج العروس ٥/ ٥(ط س ت).

()[١٢] فقه اللغة ٣٣٩.

()[١٣] جمهرة اللغة ٣٩٧/١ (ت س ط)، تهذيب اللغة ١٩٣/١٢(س ط ت)، التلخيص في معرفة الأشياء ١٩٢، فقه اللغة للثعالبي ٢٠٨، المعرب ٤٣٧، في التعريب والمعرب ١/ ١١٩، تكملة المعاجم ٧/ ٥١، تفسير الألفاظ الدخيلة في اللغة العربية ٤٩، المعجم الوسيط ٢/ ٥٥٧، معجم اللغة العربية المعاصرة ٢/ ١٣٩٩.

()[١٤] المغرب في ترتيب المعرب ٢٩٠، لسان العرب ٦/ ١٢٣.

()[١٥] غرائب اللغة العربية ٢٣٨.

()[١٦] الصحاح ٣/ ٨٩٢ (ق ف ز)، النهاية ٤/ ٩٠، مختار الصحاح ١/ ٢٥٨ (ق ف ز)، لسان العرب ٥/ ٣٩٥ (ق ف ز)، المصباح المنير ٢/ ٥١١ (ق ف ز)، تاج العروس ١٥/ ٢٨٥ (ق ف ز).

القفيز أظنه أعجميًّا معرّبًا[١]. وعنه نقل الجواليقي[٢]. وأكد ابن فارس على تعريبه فقال: "فأما القفيز فمعرّب"[٣]. واختلف المحدثون في أصله، فمنهم من نسبه إلى الفارسيّة معرّب "كَفيز"[٤]. _فأبدلت الكاف الفارسية قافًا_، ومنهم من جعله من الآرامية، ولفظها (قفيزو)[٥].

المبحث الرابع: مقاييس العرب وطريقتهم في التعريب

لم يأت هذا التعريب اعتباطًا بل وضع علماء اللغة له مقاييس وطرائق حتى تدخل هذه الألفاظ في جملة الألفاظ المعربة والدخيلة، ومن هنا جاء التفريق بين الدخيل الذي لم يطرأ على بنيته تغيير، والمعرب الذي طُوّع بناؤه ليوافق أصلًا عربيًا مقاربًا.

أولا– المقاييس التي استند عليها العرب لمعرفة المعرّب والدخيل:

أولاً: المقياس النقلي: وهو أن يقول أحد أئمة العربية عن كلمة ما في اللغة: إنها معرّبة أو دخيلة فتكون كما ذكر، قال السيوطي: النقل: "بأن ينقل ذلك أحد أئمة اللغة[٦]".

ويعدّ هذا المقياس من أكثر المقاييس التي اعتمدها اللغويون. وهذا يرجع إلى علم بعضهم بلغات غير العربية، وخصوصا الفارسيّة؛ لنشأتهم الأولى كسيبويه، والجوهري، والفيروزآبادي، وغيرهم.

وعلى الرغم من أهمية هذا القياس في إثبات المعرّب والدخيل، إلا أنه لا يمكن الاعتماد عليه؛ لأن قول أحد أئمة اللغة عن كلمة ما إنها معرّبة أو دخيلة ليس برهانًا وحقًّا مبينًا، وإنما هو مجرد قول قد يخطئ وقد يصيب، والبحوث العلمية لا تقوم على التخمين[٧].

فالاعتماد على المصادر العربية، وأقوال العلماء خطوة أولى تعقبها خطوات أخرى، فأقوالهم ترشد الدارسين والمهتمين وتعينهم على الوصول إلى أهدافهم المرجوة. ومن هذه الألفاظ التي قالوا بتعريبها: الرَّاقُود، والقُمْقُم.

ثانيًا: المقياس الصوتي: يشتمل هذا المقياس على مجموعة قوانين صوتية وضعها أئمة

()[١] التلخيص في معرفة أسماء الأشياء ١/ ٢١٢.
()[٢] المعرّب ١٣٤.
()[٣] مقاييس اللغة ٥/ ١١٥.
()[٤] معجم المعربات الفارسية ١٤٦، المعجم الفارسي العربي ٢٤١.
()[٥]غرائب اللغة العربية ٢٠٢.
()[٦] المزهر ١/ ٢٧٠.
()[٧] طرق أئمة اللغة القدامى ٥٩ .

اللغة[١]، لاستخلاص مجموعة من الخصائص الصوتية التي تميز الكلمات العربية عن غيرها، فمتى ما وجدت في كلمة منها حكم عليها بأنها غير عربية، ومن هذه المقاييس الصوتية:

- لا تجتمع الجيم والقاف في كلمة عربية. مثل: الجوالق.
- لا تجتمع الصاد والجيم في كلمة عربية: مثل: الصَّوبَج.
- لا تجتمع الطاء والجيم في كلمة عربية: مثل: الطِّنْجِرَة، والطاجن، والطِّرجِهَارَة.
- لا تجتمع الطاء والتاء في كلمة عربية، مثل: الطست.
- خلو الكلمة العربية الرباعيّة أو الخماسيّة من حرف من حروف الذلاقة، فإن خلت الكلمة من هذه الحروف عدّت معربة[٢].مثل: الأُسْكُرُجة والسُّكُرَّجَة، والدَّسْتِيجُ، والقُمْقُم.

ثالثًا: المقياس الصرفي: يقوم هذا المقياس على أن للعربية أبنية وصيغًا خاصة بها، تميزها عن اللغات الأخرى، إذ إن خصوصية العربية بأوزانها، وموسيقاها، وجرسها تعود إلى هذه الأبنية والصيغ[٣]، فالعرب ترى أن من سمات عجمة الاسم "خروجه عن الأوزان العربية"[٤]، لذا حاول اللغويون إخضاع الكلمة المعرّبة للميزان الصرفي.

وعلى هذا الأساس فإن أية كلمة تخرج عن أوزان الأسماء العربية تعدّ معرّبة أو دخيلة[٥]، ومن أمثلة ذلك في ألفاظ المادة المدروسة: الصوبج، والقاقزة.

رابعًا: المقياس الظني والتخميني: لعل عدم معرفة بعض اللغويين بلغات الأمم الأخرى جعلهم غير قادرين على تأصيل كثير من الألفاظ، إذ كان قسم كبير من أحكامهم ظنيًّا حدسيًّا أكثر منه يقينيًّا أو ترجيحيًّا، فلذلك تراهم يقولون: أحسبه كذا، أظنه كذا، ليس من كلام العرب. ومن أمثلة ذلك: الشَّاصُونَة، الطَّابق والطَّاجن، القفيز، الباطية، التور، الصراحة، الكراز، القوصرة.

ثانيا– طرق العرب في التعريب:

جاءت طرق العرب في تغيير الألفاظ الأعجمية لأسباب متعددة، ومنها: ما خلا من الحروف العربية أن يكون له مثيل، أو مقارب.

قال سيبويه: "اعلم أنهم مما يغيرون من الحروف الأعجمية ما ليس من حروفهم البتّة، فربما ألحقوه ببناء كلامهم، وربما لم يلحقوه.[٦]"، فهذا النص من سيبويه يؤكد التغير الصوتي والبنيوي للألفاظ الأعجميّة التي دخلت العربيّة، فعملية التعريب إلى العربيّة قد واجهت مشكلتين:

()[١] ينظر طرق أئمة اللغة القدامى ٦٨.
()[٢] المزهر ١/ ٢٧٠.
()[٣] المعرب والدخيل في جمهرة اللغة ٣٦٢.
()[٤] المزهر ١/ ٢٧٠.
()[٥] طرق أئمة اللغة القدامى ٧٠.
()[٦] الكتاب ٤/ ٣٠٣.

الأولى: الأصوات الفارسيّة التي لا توجد في العربية.
الثانية: بناء الكلمة الفارسيّ الذي لا يوافق الأبنية العربية.

فالمشكلة الأولى حلوها بتبديل الحروف، والثانية بإعطاء الكلمة الفارسية بناءً عربيًّا، دون أن يبعدها عن أصلها[١].

فأما التعريب عن **طريق التغيير في الصوامت** فقد تحدث سيبويه في باب اطراد الإبدال في الفارسية، عن القوانين المطردة التي تنظم العلاقة بين الفارسيّة والعربيّة. وتنطبق هذه القوانين الصوتية تمامًا على الألفاظ التي هي موضوع الدراسة، وهي الآتي:

القانون الصوتي الأول: أن الحرف الذي بين الكاف والجيم (گ) يتحول في العربية إلى جيم، أو قاف. فلا يوجد في العربية هذا الحرف "گ"، ويسميه سيبويه "الحرف الذي بين الكاف والجيم"[٢]، والذي ينطق في العربية قريبًا من صوت الجيم القاهرية غير المعطشة، مع التفخيم[٣]. وهذه مجموعة الألفاظ التي تحول فيها صوت (گ) إلى صوت الجيم العربي: **الجَرَّة** معرّب "گره"، **الجُوَالِق** معرّب "گوَالَه"، **الفِنْجَانَة** معرّب "پنگان"، **الطِّرجِهَارَة**: معرّب "ترگهار". أو إلى صوت القاف: مثل: **القَفِيز**، معرّب "گفيز"، **القُمْقُم**، معرّب "گم گم".

القانون الصوتي الثاني: حرف الهاء الذي يأتي في آخر الكلمة الفارسيّة يبدل في العربية جيمًا أو قافًا؛ لأن الهاء لا تثبت في كلام الفرس كما قال سيبويه[٤]، وبذلك تكون للكلمة الفارسية التي تنتهي بالهاء صورتان: بالقاف والجيم. من أمثلة ما أبدل قافًا: **الجُوَالِق** معرّب "گوَالَه"، **الدَّورَق**: معرّب "دُوره". ومن أمثلة ما أبدل جيمًا: **الشُّفَارِج** معرّب "پيشپاره". **الزَّنْفَلَيجَةُ** "زَنْ پيله". **الصَّوبَج**: معرّبة من [چوب: خشب + هاء النسبة والتشبيه].

القانون الصوتي الثالث: أن الحرف الذي بين الباء والفاء في الفارسية (پ) يتحول في العربية إلى صوت الفاء أو الباء، ويسميه سيبويه " الحرف الذي بين الباء والفاء[٥]"، قال ابن دريد: إن الحرف الذي بين الباء والفاء في الفارسية مثل (پور) إذا اضطروا قالوا فور[٦]. ويرجع السبب في ذلك إلى أن هذا الصوت لا وجود له في العربية؛ فهو ينطق بين الباء والفاء، ولذا كان تحوله إلى أحدهما أمر طبعي، فهما الأقرب مخرجًا منه؛ لأن هذه الأصوات الثلاثة: پ، ب، ف أصوات شفوية[٧]. ومن الكلمات التي حصل فيها إبدال الباء الفارسية باءً عربية: **البَالَة** معرّب " پيلة "، وما أبدل إلى فاء: **الشُّفَارِج** معرّب "پيشپارة". **الفِنْجَانَة** معرّب "پنگان"، **الزَّنْفَلَيجَةُ** "زَنْ پيله".

()[١] المفصل في الألفاظ الفارسية المعربة ٣٥
()[٢] الكتاب ٤/ ٣٠٥.
()[٣] الاقتراض المعجمي من الفارسية ١٨.
()[٤] الكتاب ٤/ ٣٠٥.
()[٥] الكتاب ٤/ ٣٠٦.
()[٦] المزهر ١/ ٢٧٢.
()[٧] الاقتراض المعجمي من الفارسية ٢١.

القانون الصوتي الرابع: أن يتحول صوت (چ) في الفارسية إلى صوت الشين أو الصاد، أو إلى صوت الجيم العربية؛ لأن هذه الجيم لا وجود لها في العربية وتنطق في الفارسية كنطق (تش) في العربية، ولذا كان صوت الشين العربي هو الأقرب مخرجًا للجيم المثلثة الفارسية[١]، ومن هذه الكلمات التي أبدلت إلى جيم عربية: الدَّسْتِيجُ: معرّب [دست: يد + ي النسبة + چه علامة التصغير]. والتي أبدلت إلى الصاد: الصَّوبَج: معرّبة من [چوب: خشب + هاء النسبة والتشبيه]. والتي أبدلت إلى شين: القَفْشَلِيل معرّب "قفچليز".

القانون الصوتي الخامس: الشائع أن يبقى الحرف الذي له نظير في العربية على حاله، ولكنهم لم يلتزموا بذلك بل غيروا بعضها، ومن أمثلة ذلك، حرف الشين قُلب في العربية سينًا، ويرى الدكتور إبراهيم أنيس أن تحول الشين في الفارسية إلى سين في العربية؛ يرجع إلى أن المعروف من المقارانات الساميّة أن معظم الكلمات العبرية المشتملة على "شين" هي في العربية "سين"؛ فلعل بعض تلك الكلمات الساميّة قد استعارتها الفارسيّة في عصر متوغل في القدم، ثم عادت إلى العربيّة على أنها فارسيّة. وهذا ما يفسر لنا قلب "الشين" في الكلمة الفارسية إلى "سين" في العربية[٢]. ومن هذه الكلمات: الطَّسْتُ: معرّب "تشت". وكذلك، تحول صوت الخاء الفارسي إلى صوت الحاء في العربية: الحُبُّ معرّب "خنب". وإبدال التاء طاء، كما في: الطَّسْتُ معرّب "تشت"، الطَّاس معرّب "تاس"، الطِّرجِهَارَة: معرّب ترگهار.

وأما التعريب عن طريق الإلحاق الصرفي للألفاظ الأعجمية المعرّبة، فقد تحدث عنه سيبويه في الكتاب في كلامه السابق، "اعلم أنهم مما يغيرون من الحروف الأعجمية ما ليس من حروفهم البتة، فربما ألحقوه ببناء كلامهم، وربما لم يلحقوه[٣]" وهذا يظهر ليونة اللغة العربية واتساعها، حيث أخذ العرب الألفاظ الأعجمية وعربوها واشتقوا منها أفعالا وصفاتٍ. فمن الكلمات التي ألحقوها بأوزانهم:

الأَبْزَنُ: من الفارسيّة: آبزن، ألحقوها بأبنيتهم الصرفية فقالوا: إِبْزِيم وإِبْزِين على وزن إِفْعِيل.

الدَّورَق: معرّب "دُوره". وضعت الكلمة في المعاجم العربية في المادة الثلاثية: درق، وصارت الواو فيها كأنها زائدة، وألحقت بجوهر وكوثر.

الشُّفَارِج: معرّب "پيشپارة"، حذف الجزء الأول من الكلمة لتوافق الأوزان العربية فتصبح (شُفارج على وزن فُعالل). ووضعت في المعاجم العربية في المادة الرباعية: شفرج.

ومما سبق تبين منهج العرب فيما عربته من ألفاظ العجم، حيث غيرت بعض الألفاظ، وألحقت بعضها بأبنية كلامها، ولم تلحق بعضها الآخر، وتركت ألفاظًا أخرى على حالها دون تغيير.

()[١] الاقتراض المعجمي من الفارسية ٢٤.
()[٢] من أسرار اللغة العربية١٣٠.
()[٣] الكتاب ٤/ ٣٠٥.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصّالحات، والصّلاة والسّلام على النّعمة المهداه، فإن أهم النّتائج التي يمكن أن نرصدها في هذه الدراسة، الآتي:

١- بلغ عدد ألفاظ الأواني المعرّبة والدخيلة في هذه الدراسة خمسًا وأربعين لفظة.

٢- درس البحث ألفاظ الأواني المعرّبة والدخيلة دراسة معجميّة محاولةً لتأصيل تلك الألفاظ بالرجوع بها إلى مظانها المتخصصة.

٣- لم تكن الألفاظ المقترضة محصورة على لغة دون غيرها.

٤- في ضوء هذه الدراسة اقترضت العربية من اللغات الفارسيّة والآرامية والسريانية وغيرها من اللغات.

٥- كشفت الدّراسة أن الألفاظ المعرّبة خضعت لقوانين العرب الصوتيّة، فغيرت الأصوات التي لا تعرفها العربية إلى أقربها شبهًا بها، ثم تجاوزت ذلك إلى تغيير أصواتٍ موجودة في العربية نفسها، دون أن يكون هناك داعٍ للتغيير.

٦- أخضع العرب بعض الألفاظ المعرّبة لأوزانهم التصريفية، وعاملوها معاملة اللفظ العربي تصريفًا واشتقاقًا.

٧- لاحظت الدراسة دخول اللفظ المعرّب إلى المعاجم العربية، وانتسابه إلى الجذور العربية، وترتيبه بين مداخلها.

٨- بينت الدراسة أن بعض الألفاظ المعرّبة الواردة في البحث موغلة في القدم، حتى إن المعاجم العربية عرّفتها بكلمة "معروف"، وشرحت بعضًا منها ولم تذكر أنها معرّبة، والبعض الآخر أجزمت بعربيته الخالصة.

٩- أظهرت الدراسة أن بعض الألفاظ المعرّبة لم تكن معروفة عند العرب، فلم تذكرها كتب المعاجم القديمة؛ لدخولها في وقت متأخر نوعًا ما.

١٠- أوضحت الدراسة أن بعض الكلمات المعرّبة حافظت على قوتها وبقيت مستعملة حتى الوقت الحاضر.

المصادر والمراجع

١. أدب الكاتب، ابن قتيبة: أبو محمد عبد الله بن مسلم، ت:محمد الدالي، القاهرة، مؤسسة الرسالة، (د.ت).

٢. أساس البلاغة، الزمخشري: أبو القاسم محمود بن عمرو، تحقيق: محمد باسل عيون السود، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٩٨م.

٣. إصلاح المنطق لابن السكيت، أبو يوسف يعقوب بن إسحاق، ت:أحمد شاكر، وعبد السلام هارون، مصر، دار المعارف، (د.ت).

٤. الآنية والأوعية المستخدمة في العهد النبوي، جميل، محمد فارس، جامعة الإمام محمد بن سعود، ع (١٢)، ١٩٩٤م، ص ٩٥- ١٩٣.

٥. الاقتراض المعجمي من الفارسية إلى العربية في ضوء الدرس اللغوي الحديث: رجب عبد الجواد إبراهيم، ط١، القاهرة، دار القاهرة، ٢٠٠٢م.

٦. الألفاظ الفارسية المعربة، ادي شير، (د.ط)، بيروت، مكتبة لبنان، ١٩٩٠م.
٧. تاج العروس من جواهر القاموس، الزبيدي: محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني الزَّبيدي، تحقيق: مجموعة من المحققين، (د.ط) ، (د.م)، دار الهداية، (د.ت).
٨. تاج اللغة وصحاح العربية، الجوهري: أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط٤، بيروت، دار العلم للملايين، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م.
٩. تصحيح التصحيف وتحرير التحريف، الصفدي: صلاح الدين خليل أيبك، تحقيق: السيد الشرقاوي، ط١، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٨٧م.
١٠. تفسير الألفاظ الدخيلة في اللغة العربية مع ذكر أصولها بحروفها، العنيسي: طوبيا، (د.ط)، القاهرة، دار العرب، ١٩٦٥م.
١١. تكملة المعاجم العربية، رينهارت بيتر آن دوزي، نقله إلى العربية: محمد النعيمي، جمال الخياط، ط١، العراق، وزارة الثقافة والإعلام، ٢٠٠٠م.
١٢. التلخيص في معرفة أسماء الأشياء، العسكري: أبو هلال الحسن بن عبد الله، تحقيق: عزة حسن، ط٢، دمشق، دار طلاس، ١٩٩٦م.
١٣. تهذيب اللغة، الأزهري: محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، تحقيق:محمد عوض مرعب، ط١، دار إحياء التراث العربي ، ٢٠٠١م.
١٤. الجراثيم، ابن قتيبة: أبو محمد عبد الله بن مسلم، تحقيق: محمد جاسم الحميدي، (د.ط)، دمشق، وزارة الثقافة، (د.ت).
١٥. جمهرة اللغة، ابن دريد: أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، ط١، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٧م.
١٦. الجيم، الشيباني: أبو عمرو إسحاق بن مرّار الشيباني، تحقيق: إبراهيم الأبياري، راجعه: محمد خلف أحمد، (د.ط)، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٣٩٤ هـ - ١٩٧٤ م.
١٧. دراسات في اللغتين السريانية والعربية، السامرائي، إبراهيم، ط١، بيروت، دار الجيل، ١٩٨٥م.
١٨. شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل، الخفاجي: شهاب الدين أحمد، تصحيح وتعليق: محمد عبد المنعم خفاجي، ط١، القاهرة، المكتبة الأزهرية للتراث، (د.ت).
١٩. شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، الحميري: نشوان بن سعيد، تحقيق: حسين العمري، وآخرون، ط١، بيروت، دار الفكر المعاصر، ١٩٩٩م.
٢٠. طرق أئمة اللغة القدامى لمعرفة المعرّب وما نبني عليها في العصر الحديث، مكي، ربيع، معهد الإنماء العربي، م(١٥)، ع (٧٥)، ١٩٩٤م، ص ٥١- ٧١.
٢١. العين، الفراهيدي: أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم

السامرائي، (د.ط) ، مصر، دار ومكتبة الهلال، (د.ت).
٢٢. غرائب اللغة العربية، اليسوعي: رفائيل نخلة، ط٥، بيروت، دار المشرق، ١٩٩٦م.
٢٣. غريب الحديث، ابن قتيبة: أبو محمد عبد الله بن مسلم، تحقيق: عبد الله الجبوري، ط١، بغداد، مطبعة العاني، ١٣٩٧ م.
٢٤. غريب الحديث، الخطابي: أبو سليمان حمد بن محمد، تحقيق: عبد الكريم إبراهيم الغرباوي، (د.ط)، بيروت، دار الفكر، ١٩٨٢م.
٢٥. الفائق في غريب الحديث والأثر، الزمخشري: أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، تحقيق: علي محمد البجاوي –محمد أبو الفضل إبراهيم، ط٢، لبنان، دار المعرفة ، (د.ت)
٢٦. الفروق اللغوية، العسكري : أبو هلال الحسن بن سعيد، تحقيق جمال عبد الغني مدغمش،ط٢، بيروت، مؤسسة الرسالة ٢٠٠٩م.
٢٧. فصول في فقه العربية، عبد التواب: رمضان، ط٣، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٩٤م.
٢٨. فقه اللغة العربية، الزيدي: كاصد ياسر، (د.ط)، الموصل، دار الكتب، ١٩٨٧م.
٢٩. فقه اللغة وأسرار العربية، الثعالبي: محمد بن إسماعيل، طبعه وعلق على حواشيه: ياسين الأيوبي، ط١، بيروت، المكتبة العصرية، ١٩٩٩م.
٣٠. في التعريب والمعرب، ابن بري: عبد الله بن بري المقدسي، (د.ط)، بيروت، مؤسسة الرسالة، (د.ت).
٣١. القاموس المحيط، الفيروز آبادي: مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادى، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، إشراف: محمد نعيم العرقسُوسي، ط٨، بيروت، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٥ م.
٣٢. قصد السبيل فيما في اللغة العربية من الدخيل، المحبي: محمد الأمين بن فضل الله، تحقيق: عثمان الصيني، ط١، الرياض، مكتبة التوبة، ١٩٩٤م.
٣٣. القول الأصيل فيما في العربية من الدخيل، ف. عبد الرحيم، ط١، دمنهور، مكتبة لينة،_١٩٩١م.
٣٤. الكتاب، سيبويه، عمرو بن عثمان، تحقيق: عبد السلام هارون، ط٣، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٨٨م.
٣٥. كلام العرب من قضايا اللغة العربية، ظاظا: حسن، ط٢، دمشق، دار القلم، ١٩٩٠م.
٣٦. الكلمات الفارسية في المعاجم العربية، معجم عربي فارسي، جهينة نصر علي، ط١، دمشق، دار طلاس، ٢٠٠٣م.
٣٧. الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، الكوفي: أيوب بن موسى الحسيني، تحقيق: عدنان درويش، محمد المصري، (د.ط)، بيروت، مؤسسة الرسالة، (د.ت).
٣٨. لسان العرب، لابن منظور: محمد بن مكرم بن على، جمال الدين ابن منظور، ط٢، بيروت، دار صادر، ١٤١٤ هـ.

٣٩. المحكم والمحيط الأعظم، ابن سيده: أبو الحسن علي بن إسماعيل، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ٢٠٠٠ م.
٤٠. مجمل اللغة، ابن فارس: أحمد بن فارس بن زكريا القزويني، دراسة وتحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، ط٢، بيروت، مؤسسة الرسالة،١٩٨٦ م.
٤١. مختار الصحاح، الرازي: أبو عبد الله محمد بن أبي بكر، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، ط٥، بيروت، المكتبة العصرية، ١٩٩٩م.
٤٢. المخصص، ابن سيده: أبو الحسن علي بن إسماعيل، تحقيق: خليل إبراهيم جفال، ط١، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ١٩٩٦م.
٤٣. المزهر في علوم اللغة وأنواعها، السيوطي: عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق: فؤاد علي منصور، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٩٨م.
٤٤. المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، الفيومي: أحمد بن محمد بن علي، (د.ط)، بيروت، المكتبة العلمية، (د.ت).
٤٥. معاني القرآن، الفراء: أبو زكريا يحيى، ت:أحمد يوسف وآخرون، ط١، مصر، دار مصر للتأليف، (د.ت).
٤٦. معاني القرآن وإعرابه للزجاج: أبو إسحاق إبراهيم السري، ت: عبد الجليل عبده، ط١، بيروت، عالم الكتب، ١٩٨٨م.
٤٧. المعجم الذهبي، عربي– فارسي، التونجي: محمد، ط١، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ١٩٩٨م.
٤٨. المعجم الفارسي العربي الموجز، التونجي: محمد، ط١، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ١٩٩٧م.
٤٩. المعجم الفارسي الكبير –فارسي عربي–، شتا: إبراهيم الدسوقي، (د.ط)، القاهرة، مكتبة المدبولي، ١٩٩٢م.
٥٠. معجم الكلمات الأكدية، في اللغات الشرقية القديمة والإغريقية واللاتينية، محمد داود سلوم، ط١، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ٢٠٠٣م.
٥١. معجم اللغة العربية المعاصرة، عمر: أحمد مختار، ط١، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٨م.
٥٢. معجم المعربات الفارسية، منذ بواكير العصر الجاهلي حتى العصر الحاضر، التونجي: محمد، ط٢، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ١٩٩٨م.
٥٣. معجم مفردات المشترك السامي في اللغة العربية، كمال الدين، حازم علي، ط١، القاهرة، مكتبة الآداب، ٢٠٠٨م.
٥٤. المعجم المفصل في المعرب والدخيل، ضناوي: سعدي، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ٢٠٠٤م.
٥٥. المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، (إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار)، (د.ط)، استانبول، المكتبة الإسلامية، (د.ت).
٥٦. المعرب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم، الجواليقي: أبو منصور موهوب بن أحمد،

وضع حواشيه وعلق عليه: خليل عمران المنصور، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٩٨م.

٥٧. المعرَب والدخيل في جمهرة اللغة، الحيالي، عاهر باهر، مجلة آداب الرافدين، ع(٣٣)، ٢٠٠٠م.

٥٨. المعرب والدخيل في المعاجم العربية، دراسة تأثيلية، جهينة نصر علي، ط١، دمشق، دار طلاس، ٢٠٠١م.

٥٩. المعرب والدخيل في اللغة العربية وآدابها، التونجي: محمد، ط١، بيروت، دار المعرفة، ٢٠٠٥م.

٦٠. المغرب في ترتيب المعرب، المطرزي: أبو الفتح، تحقيق: محمد عثمان، ط١، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، ٢٠٠٧م.

٦١. مفاتيح العلوم، الخوارزمي: محمد بن أحمد، تحقيق: إبراهيم: إبراهيم الأنباري، ط٢، بيروت، دار الكتاب العربي، (د.ت).

٦٢. المفصل في الألفاظ الفارسية المعربة، في الشعر الجاهلي، والقرآن الكريم، والحديث النبوي، والشعر الأموي، صلاح الدين المنجد، (د.ط)، إيران، (د.ت).

٦٣. مقاييس اللغة، ابن فارس: أحمد بن فارس بن زكريا القزويني، دراسة وتحقيق: عبد السلام هارون، (د.ط)، بيروت، دار الفكر،١٩٧٩ م.

٦٤. من أسرار اللغة، أنيس: إبراهيم، ط٧، القاهرة، مكتبة الأنجلو، ١٩٩٤م.

٦٥. من تراثنا اللغوي القديم ما يسمى في العربية بالدخيل، باقر: طه، ط١، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ٢٠٠١م.

٦٦. المنجد في اللغة، كراع النمل: علي بن الحسن الهنائي، تحقيق: أحمد مختار عمر، ط٢، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٨م.

٦٧. النهاية في غريب الحديث والأثر، ابن الأثير: مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري ابن الأثير، تحقيق: طاهر أحمد الزاوى – محمود محمد الطناحي، (د.ط)، بيروت، المكتبة العلمية، ١٣٩٩هـ – ١٩٧٩م.

Arabized and Foreign Words of Vessels A compiled and study endeavour

Dr. Azizah Attiyatuallah Zahir Al-Shanbari

Associate Professor of Arabic Linguistics
Department of Language, Grammar and Morphology
University of Umm Al-Qura
College of Arabic Language and Literature

Abstract. this research tackles Arabized and foreign(loan) vessel words and investigates them in three books. The first is '*Al-Muarrab*' (Arabized words) by Al-Jawaliqi. The second book is '*Shifaa Al-Ghaleel*' (Healing Burning Thirst) by Al-Khafaje. The third is '*Qassd Al-Sabeel*' (The Direction of the Right Way) by: Al-Muhbi. This research introduces a definition of these words and studies them linguistically attempting to root them by explaining the words for food utensils, drinking utensils and multi-use vessels. In addition, it attempts to identify the measures upon which they are based in order to know Arabized and foreign words and the way to deal with these foreign words by substituting a letter for another letter, omitting some letters and attaching the words to specific measures. The research is based on the descriptive – analytical method. Then, the research is concluded with key results, among which are: Borrowed words are not limited to one language alone – These words are subject to the phonetic and morphological Arabic rules – Some of these words are so old and some are introduced a little late.

Key Words: Arabized – Foreign – Study – Dictionary – Utensils – Vessels – Food – Drink

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٥ ص ص: ٦٠٧-٦٢٩ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-5.20

السمات الشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط لدى طالبات ك لية التربية في جامعة حائل

كوثر سلامة جبارة
الأستاذ المساعد في قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة حائل

مستخلص. هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مستوى السمات الشخصية لدى طالبات كلية التربية في جامعة حائل، وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لديهن، والتعرف إلى علاقة السمات الشخصية بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طالبات كلية التربية في جامعة حائل. تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبة من الطالبات تم اختيارهن عشوائيا من كلية التربية. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أداتين إحداهما لقياس بعض السمات الشخصية، قامت الباحثة بإعدادها بالإفادة من دراسة سابقة، والأداة الثانية لقياس أساليب مواجهة الضغوط لدى الطالبات. واستخدمت في دراسة سابقة وهي من تعريب (عليان والكحلوت)، حيث تم حساب الصدق والثبات لكل أداة من الأداتين. تم استخدام أسلوب المنهج الوصفي التحليلي لغايات تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها. وأظهرت النتائج أن سمة الاتزان الانفعالي تحتل المرتبة الأولى لدى الطالبات بمتوسط حسابي بلغ (2.66)، كما أظهرت ان الطالبات لديهن أساليب لمواجهة الضغوط إذ احتل أسلوب التركيز والتفريغ الانفعالي المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.01)، بينما جاء كل من إعادة التقييم الإيجابي، والتخطيط في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.81). كما أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين السمات الشخصية وأساليب مواجهة الضغوط لدى طالبات جامعة حائل. وأوصت الدراسة بعدم إغفال موضوع الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها والاهتمام بإكساب الطالبات مهارات حياتية تمكنهن من مواجهة الضغوط النفسية.

الكلمات المفتاحية: السمات الشخصية، أساليب مواجهة الضغوط، التركيز والتفريغ الانفعالي.

المقدمة

تعد الجامعات من أهم المقومات الحضارية، لما لها من دور فعال في تطور المجتمع وتقدمه، فهي مؤسسة أعدت لإنتاج الكوادر المؤهلة علمياً وعملياً لتحقيق الازدهار الاقتصادي والتطور الحضاري والتكنولوجي في المجتمعات. إن ما تسعى إليه جامعاتنا هو تنمية الجوانب المعرفية والثقافية والوجدانية والنفسية لدى الطلبة، وبناء وصقل

شخصية الطلبة لتمكنهم من التكيف داخل مجتمع الجامعة، والتكيف والتعايش داخل المجتمع الذي يعيشون فيه، ومن ثم تأدية دورهم الاجتماعي وخوض مجالات العمل وتحدياته المختلفة بأقصى فاعلية ممكنة. تتحمل الجامعة مسؤولية مساعدة الطلبة على مواجهة تلك التحديات، وتذليل الصعوبات التي تواجههم من خلال توفير الخدمات الأكاديمية المتخصصة التي تعنى بتقديم البرامج الإرشادية والتعليمية، والتدريب على المهارات الدراسية المعينة على النجاح والتفوق مثل مهارات استخدام المكتبة ومصادر التعلم، ومهارات البحث العلمي، ومهارات القراءة والاستماع وتدوين الملحوظات، إضافة إلى مهارات تطوير الذات والمهارات الشخصية مثل تنظيم الوقت، والاتصال الفعال، وغيرها.

وتعد الضغوط النفسية من أكثر الظواهر انتشارا ولا يستطيع الفرد الهروب منها، بالتالي يجب عليه مواجهة تلك الظروف والسيطرة والتغلب عليها، من خلال التسلح وتعلم واكتساب مهارات واستراتيجيات لمواجهتها، وجعل الفرد في حالة توازن. ويختلف الأشخاص في استعدادهم النفسي لمواجهة الأحداث، فبعضهم يتكيف معها والبعض يصاب بحالة من الإحباط والقلق والمعاناة.

وفي ظل الاهتمام بالصحة النفسية للطلبة وما يتعرض له الطالب اليوم من ضغوط، وما يستجد من مشكلات وقضايا، ومواقف وأزمات يتعرّض لها في حياته اليوميّة في المنزل والعمل والشّارع، وتتراكم فوق بعضها البعض لتسبّب حالةً من الانفجار والانهيار العصبيّ والتّوتّر والسّلوكيّات الخاطئة. وبما أن السمات الشخصية مهمة في نمو الطلبة نمواً نفسياً سوياً قد يعكس أثره على مواجهة الضغوط والذي يختلف بطبيعة الحال من شخصية لأخرى، فلكل شخصية سماتها المميزة والتي تحدد خصائص هذه الشخصية ونقاط ضعفها وقوتها، وأيضا مدى مرونتها وقدرتها على التكيف، من هنا نشأت فكرة الدراسة الحالية، وهي التعرف إلى بعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية في جامعة حائل وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط

إن طبيعة الأشخاص تختلف في الأقوال والتصرفات وفي السلوك والانفعال الصادر عنهم، رغم أنهم يتشابهون في عدة نواحِ، إلا أن هناك خصائص تميزهم عن بعضهم البعض، وأنماط سلوكية خاصة تحدد الطريقة المنفردة في تكيفهم مع البيئة، أي أن لكل فرد شخصيته المستقلة والمميزة، فالشخصية تعتبر من المراجع الهامة في علم النفس الحديث، إذ اهتم كثير من علماء النفس بدراستها ومحاولة وضع أسس نظرية لها والقيام بتفسير السلوك الانساني في إطار منطقي منظم، وبالرغم من تعدد الدراسات والبحوث التي تناولت الشخصية، الا أن هذا التنظيم لا يزال مثيرا للجدل ويعمه الغموض.

يعتبر مفهوم الشخصية من أكثر مفاهيم علم النفس تعقيدا، فهو يشمل كافة الصفات والخصائص

الجسمية والعقلية والوجدانية، في تفاعلها وفي تكاملها مع الفرد ومحيطه. ولهذا تعددت وتباينت الآراء التي تعالج مفهوم الشخصية وطبيعتها وخصائصها، ويحمل تعبير الشخصية معان متعددة فهو مفهوم معقد ومتغير، فقد اختلفت وجهات نظر علماء النفس وتنوعت تفسيراتهم وطرق وأساليب دراستهم للشخصية.

أولا: تعريف الشخصية:

تعتبر الشخصية وسماتها من المحاور المهمة جداً في علم النفس وقد عرفها أحمد عبد الخالق (١٩٩٦نقلا عن عبود (٢٠١٠: ٤) بأنها نمط سلوكي مركب وثابت ودائم إلى حد كبير، يميز الفرد عن غيرة من الناس، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معاً، والتي تضم القدرات العقلية والوجدان أو الانفعال والإرادة وتركيب الجسم والوظائف الفسيولوجية والتي تحدد طريقة الفرد الخاصة في الاستجابة وأسلوبه الفريد في التوافق مع البيئة.

كما يراها عبد القادر طه في (عبود، ٢٠١٠ :٤) بأنها: التنظيم الدينامي لسمات وخصائص ودوافع الفرد النفسية والفسيولوجية والجسمية، ذلك التنظيم الذي يكفل للفرد توافقه وحياته في المجتمع. ولكل شخص تنظيمه هذا الذي يميزه عن غيره، أي لكل شخص في المجتمع شخصيته الفريدة.

ولا بد من الإشارة إلى الصلة الوثيقة بين علم نفس الشخصية وعلم النفس الاجتماعي بدراسة سلوك الفرد في المواقف الاجتماعية؛ لأن سلوك الفرد هو انعكاس لشخصيته وعلى هذا الأساس يتمثل الموقف الاجتماعي في مجموعة العوامل أو المحددات الخارجية لسلوك الفرد وما يحمله من تصورات داخلية تنعكس على سلوكه من حيث درجة البساطة والتعقيد في طريقة التعامل، وان كل ما يصدر عن الانسان من سلوك له دلالة ومعنى حتى وإن صعب فهمه أو معرفته، ويرجع ذلك إلى السمات المميزة لشخصية الفرد والتي تعبر عن نفسها ضمن معطيات الموقف الخاص. (أمارة،٢٠٠٦).

ثانيا: السمات الشخصية:

انشغل الإنسان منذ قديم الأزل بمحاولات فهم ذاته ومعرفه صفات وسمات شخصيته، كما اهتم الناس أيضاً بمعرفه طبيعة السمات وصفات الشخصيات التي يتعاملون معها، ومعرفه كيف تتصرف تلك الشخصيات في المواقف المختلفة. ولقد توصلت الدراسات إلى العديد من الأساليب والطرق العلمية لمعرفه هذه السمات وطباع الشخصية ومدى تكونها والتي تشكل سلوك الفرد الناتج من تفاعلات المكونات النفسية والاجتماعية والانفعالية .

يعرف (Cattel) السمة بأنها: "مجموعة ردود الأفعال والاستجابات التي يربطها نوع من الوحدة، التي تسمح لهذه الاستجابات أن توضع تحت اسم واحد، ومعالجتها بالطريقة نفسها في معظم الأحوال، بينما يعرفها ألبورت بأنها نظام عصبي مركزي عام يتميز به الفرد، ويعمل على جعل المثيرات المتعددة

متساوية وظيفيا، كما يعمل على إصدار وتوجيه أشكال متساوية من السلوك التكيفي والتعبيري. (طافش ٢٠٠٦:٢٩)

ثالثا: الضغوط النفسية:

اختلفت وجهات النظر في إعطاء معنى لمفهوم الضغوط فكل منظر أو باحث يرى فيه موقفا معينا ومن ثم يفصل مفهومه، ومضمونه، أنواعه ومصادره وأساليب مواجهته وفق الهدف أو الدراسة التي هو بصددها. لذا نجد من يرى أن الضغوط تشير إلى "درجة استجابة الفرد للأحداث والمتغيرات المحيطة، في حياته اليومية مؤلمة كانت أم سارة، تلك الأحداث التي ترتبط ببعض التغيرات الفسيولوجية في الوظيفة البنائية لجسمه". (أمارة، ١٩٩٥: ١٥)

وتعد الضغوط أحد المظاهر الرئيسية في حياتنا المعاصرة، وما هي إلا ردة فعل للتغيرات التي طرأت على كافة أنواع الحياة، والأفراد في هذا العصر يعانون من ألوان مختلفة من الاضطرابات النفسية على رأسها القلق والاكتئاب نتيجة لما يتعرضون له من ضغوط وما يهدد حياتهم ومستقبلهم من أخطار.

يتعامل الأشخاص مع الضغوط والمواقف الصعبة من خلال أساليب متعددة لخلق حالة من التوازن وتحقيق الصحة النفسية، ويفشل بعض الأشخاص في ذلك، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف المواقف وكذلك اختلاف شخصياتهم وسماتهم الشخصية التي يتميزون بها.

الضغط النفسي:

ويستخدم مصطلح الضغوط النفسية للدلالة على نطاق واسع من حالات الانسان الناشئة كرد فعل لتأثيرات مختلفة بالغة القوة. وتحدث نتيجة العوامل الخارجية مثل كثرة المعلومات التي تؤدي إلى إجهاد انفعالي. وتظهر نتيجة التهديد والخطر. (عثمان، ٢٠٠١: ص ١٨)

ويرى Hill هيل المذكور في (الطراونة، ٢٠٠٠)، أن الضغط النفسي حادثة تولد أزمة عند الفرد الذي ليس لديه الاستعداد الكامل للتعامل معها، أو قد تكون درجة هذا الاستعداد قليلة، بينما (تايلور، ٢٠٠٨) أن الضغط خبرة انفعالية سلبية، يترافق ظهوره مع حدوث تغيرات بيو كيميائية، وفسيولوجية ومعرفية، وسلوكية يمكن التنبؤ بها، ويمكن أن تؤدي إما إلى تغيير الحدث الضاغط، أو إلى التكيف مع آثاره. أما الرائد في استخدام المصطلح في علم النفس فهو العالم هانز سيلي "Selye" حيث كان متأثراً بفكرة أن الكائنات البشرية يكون لها رد فعل للضغوط عن طريق تنمية أعراض غير نوعية. وذكر أن الضغوط يكون لها دور هام في إحداث معدل عال من الإنهاك والانفعال الذي يصيب الجسم، إذ أن أي إصابة جسمية أو حالة انفعالية غير سارة كالقلق والإحباط والتعب أو الألم لها علاقة بتلك الضغوط. أما الرائد في استخدام المصطلح في علم النفس فهو العالم هانز سيلي "Selye" حيث كان متأثراً بفكرة أن الكائنات البشرية يكون لها رد فعل للضغوط عن

طريق تنمية أعراض غير نوعية. وذكر أن الضغوط يكون لها دور هام في إحداث معدل عال من الإنهاك والانفعال الذي يصيب الجسم، إذ أن أي إصابة جسمية أو حالة انفعالية غير سارة كالقلق والإحباط والتعب أو الألم لها علاقة بتلك الضغوط.

ويعرف سلي "Selye " الضغط النفسي بأنه: الاستجابة غير المحددة الصادرة من الإنسان لأي مثير أو طلب يوجه نحوه".

أما لازاروسLazarus فيعرفه بأنه مجموعة المثيرات التي يتعرض لها الفرد بالإضافة إلى الاستجابات المترتبة عليها وكذلك تقدير الفرد لمستوى الخطر، وأساليب التكيف مع الضغط والدفاعات النفسية التي يستخدمها الفرد في مثل هذه الظروف.(شقير، ٢٠٠٢)

وعموماً فمصطلح الضغوط يستخدم للدلالة على نطاق واسع من حالات الإنسان الناشئة كرد فعل لتأثيرات مختلفة القوة، وتحدث الضغوط نتيجة العوامل الخارجية، مثل كثرة المعلومات التي تؤدي إلى إجهاد انفعالي، وتظهر الضغوط نتيجة التهديد والخطر، وتؤدي الضغوط إلى تغيرات في العمليات العقلية وتحولات انفعالية، وبنية دافعية متحولة للنشاط، وسلوك لفظي وحركي قاصر.

وقد أشارت دراسة بخيت (٢٠٠٨: ١٨٤) ان الانسان في القرن الحالي يتعرض لسلسلة طويلة من مشكلات الحياة الضاغطة يمر بها يوميا نتيجة لضغوط شتى تلاحقه بسبب التغيرات السريعة المتلاحقة من تطور وتقدم هائل، لا يستطيع مواكبتها وملاحقتها، فيشعر بالحجز والإحباط، ويعيش في صراع بين ما هو فيه وبين ما يحدث حوله من مواقف ضاغطة نتيجة لمشكلات شخصية أو أسرية ومدرسية وأكاديمية ومهنية تتضمن أحداثا قد تنطوي على الكثير من التوتر والقلق في شتى مجالات الحياة المختلفة.

وهناك العديد من الأساليب الخاصة بالضغوط، حيث أنه قد تكون تلك الضغوط نابعة من مشكلات أكاديمية يتعرض لها الطلبة في البيئة المحيطة.(سليمان واخرون، ٢٠٠٩: ١٨٠).

رابعا–أساليب مواجهة الضغوط:

ويعرف "علي" أساليب مواجهة الضغوط بأنها "الأساليب التي يواجه بها الفرد أحداث الحياة اليومية الضاغطة والتي تتوقف مقوماتها الإيجابية أو السلبية نحو الإقدام أو الإحجام طبقاً لقدرات الفرد وإطاره المرجعي للسلوك ومهارته في تحمل أحداث الحياة اليومية الضاغطة وطبقاً لاستجاباته: التكيفية نحو مواجهة هذه الأحداث دون إحداث أية آثار سلبية جسمية أو نفسية عليه (علي، ٢٠٠٣:١ ١).

هناك طرق عديدة للتوافق مع الضغوط بدنيا ونفسيا، وبمجرد ان يتطور إدراك الفرد لمصادر الضغط العصبي وكيف أنه يؤثر عليه شخصيا، سيتمكن من تنفيذ خطوات إيجابية لإدارة هذه الضغوط. وقد ميز البعض بين أسلوبين من أساليب مواجهة الضغوط:

١- الاستراتيجيات الانفعالية في المواجهة: وفيها يلجأ الفرد إلى استخدام ردود الأفعال الانفعالية في مواجهة الضغوط مثل: التوتر، والغضب، والإزعاج.

٢- الاستراتيجيات المعرفية في المواجهة: وفيها يلجأ الفرد إلى إعادة التفسير الإيجابي والتحليل المنطقي وبعض أنماط التفكير والنشاط التخيلي.

وهناك بعض الاستراتيجيات المعرفية لمواجهة ضغوط الحياة تتضمن التفكير العقلاني، والتخيل، والإنكار، وحل المشكلة، والفكاهة، والرجوع إلى الدين(الكفوري، ٢٠٠٠: ١٠٦).

وتؤكد جودة(٢٠٠٤: ٦٧) أن هناك أساليب مواجهة تعد كعوامل مساعدة تمكن الفرد من التصدي للضغوط النفسية وبالتالي توفر له الاحتفاظ بالصحة النفسية.

ويستخدم الأفراد أساليب ووسائل متعددة للتغلب على أحداث الحياة الضاغطة والصعبة تساعدهم على التوافق مع هذه الأحداث والحفاظ على الاتزان الانفعالي والسلامة النفسية، مع تصور إيجابي للأحداث.

ويعود تباين الأفراد في استخدام هذه الوسائل إلى عدة عوامل منها نمط شخصيتهم ومستوى قدراتهم وخبراتهم السابقة وطريقة تقييمهم لهذه الأحداث ومستوى ما يتمتعون به من صحة نفسية (جودة، ٢٠٠٤: ٦٧٥).

وكما ذكر (السهلي، ١٤٣١) أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين بعض السمات الشخصية وأساليب مواجهة الضغوط. وهنا تظهر وظيفة أساليب المواجهة حيث تمثل الحماية من آثار الضغوط بإزالتها أو تعديلها أو جعل النتائج الانفعالية للموقف في إطار يمكن السيطرة عليه وإدراك الظروف الضاغطة بشكل يعين على إضفاء الطبيعة المحايدة للموقف، وخفض خصائصه المزعجة. (السهلي، ١٤٣١: ٣).

<u>مشكلة البحث:</u>

من خلال عمل الباحثة في التدريس في هذه المرحلة، وإيمانها بأن مرحلة التعليم الجامعي من أهم المراحل التعليمية في حياة الطالب، لذا فهي جديرة بالعناية والاهتمام المستمرين في كافة مستوياتها المختلفة، خاصة وأن المرحلة العمرية لطلبة الجامعة تمتلك طاقات وإمكانيات غير محدودة من العطاء والبذل والتي تمكنهم من التقدم نحو المواقع المتقدمة في المجالات المختلفة. من هذا المنطلق لا بد من التعرف على مستوى بعض السمات الشخصية التي تتوفر بمستوى معين لدى طلبة الجامعات؛ ليتمكنوا من مواجهة التحديات الأكاديمية والاجتماعية؛ لتمكنهم من مواصلة تعليمهم بنجاح. وهناك دراسات قليلة تطرقت إلى دراسة السمات الشخصية والضغوط النفسية مثل دراسة (القائدي،٢٠١٢)، ولكن لا يوجد في- حدود علم الباحثة – دراسة تناولت السمات الشخصية لدى طالبات كلية التربية في جامعة حائل وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط، لذا تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها في- حدود علم الباحثة –

والتي ستتناول شريحة ممن يدرس في هذه المرحلة المهمة.

وأثارت مشكلة البحث التساؤلات التالية:

١- ما مستوى السمات الشخصية لدى طالبات كلية التربية في جامعة حائل؟

٢- ما هي أساليب مواجهة الضغوط لدى طالبات كلية التربية في جامعة حائل؟

٣- ما العلافة بين السمات الشخصية وأساليب مواجهة الضغوط لدى طالبات كلية التربية في جامعة حائل؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف إلى مستوى السمات الشخصية لدى طالبات كلية التربية في جامعة حائل.

٢- التعرف إلى أساليب مواجهة الضغوط لدى طالبات كلية التربية في جامعة حائل.

٣- التعرف إذا كان هناك علافة بين السمات الشخصية وأساليب مواجهة الضغوط لدى طالبات كلية التربية في جامعة حائل.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تقوم بتناوله من حيث الوقوف على مستوى السمات الشخصية وأساليب مواجهة الضغوط، ومدى إسهام نتائجها وتأثيرها في القائمين على التعليم الجامعي ومتخذي القرار في جامعة حائل.

أولا: الأهمية النظرية:

تأتي أهمية هذه الدراسة النظرية من خلال:

- قلة الدراسات التي تناولت جانب السمات الشخصية، وكذلك أساليب التعامل مع الضغوط.
- إثراء الجانب النظري في هذا المجال.

ثانيا: الأهمية العملية:

- الاهتمام بجانب السمات الشخصية وأساليب مواجهة الضغوط لدى الطلبة.
- تقديم المساعدة للقائمين على الطلبة في الجامعات للتعرف على واقع السمات الشخصية وواقع أساليب مواجهة الضغوط.
- فتح آفاق جديدة أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول الموضوع وكذلك تناول متغيرات أخرى قد يكون لها أثر بالموضوع.
- تدريب الطالبات على استخدام أساليب مواجهة الضغوط النفسية.

مصطلحات الدراسة:

الشخصية: هي تنظيم ديناميكي داخل الفرد للأجهزة النفسية والجسمية التي تحدد خصائص سلوكه وفكره إزاء المواقف المختلفة.

التعريف الإجرائي للشخصية: الصفات التي تميز الفرد من الاخرين نفسيا وجسميا وعقليا و انفعاليا واجتماعيا.

السمات الشخصية: السمات هي الخصائص التي تسمح لنا بمقارنة شخص ما مع الآخرين، أو هي الخصائص الفريدة المميزة للشخص، وقد تكون السمات وراثية أو مكتسبة، معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية.

التعريف الإجرائي للسمات الشخصية: الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس الفرعي والذي تم تطبيقه في الدراسة وتتضمن سمات الاتزان.

الضغوط النفسية: الاستجابة غير المحددة الصادرة من الإنسان لأي مثير أو طلب يوجه نحوه.

التعريف الإجرائي لأساليب مواجهة الضغوط: المستوى الدي تحصله الطالبة على كل اسلوب من اساليب مواجهه الضغوط النفسية المتضمنة في القياس المطبق في الدراسة.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية:

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طالبات كلية التربية في جامعة حائل.

الحدود الزمانية:

تم تطبيق الأدوات على عينة من طالبات كلية التربية المسجلات في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على معرفة مستوى السمات الشخصية ومستوى أساليب مواجهة الضغوط والبحث في العلاقة الارتباطية بينهما

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة عبد الله (٢٠٠٢) إلى التعرف على أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، وذلك باستخدام (مقياس أساليب المواجهة من إعداد الباحثة) تكونت عينة الدراسة من (١٠٧٣) طالباً وطالبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية، تراوحت أعمارهم بين (١٨- ١٢) عاماً، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن الأساليب السلبية في مواجهة الضغوط احتلت المراكز الأولى في الترتيب العام لأساليب مواجهة الضغوط (الإنكار، الاستسلام، التنفيس الانفعالي)، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين عينتي الطلاب والطالبات على ثمانية أساليب للمواجهة، كذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية على خمسة عشر أسلوباً من أساليب المواجهة.

كما هدفت دراسة Nada& Igor (٢٠٠٣) التعرف على العلاقة بين السمات الشخصية وأحداث الحياة الضاغطة وأساليب المواجهة في مرحلة المراهقة المبكرة وذلك باستخدام (مقياس E.P.Q ومقياس ضغوط الهدف) على عينة بلغت (٢٣٥) تراوحت أعمارهم بين (٢٢ – ٢٤) عاما. كشفت الدراسة عن التأثير الايجابي للانبساط في مواجهة المشكلة وأسلوب مواجهة الانفعال.

وهدفت دراسة (Hunt & Evans,2004) إلى معرفة الفروق بين الجنسين في الذكاء الانفعالي وأساليب التعامل مع الضغوط. أجريت الدراسة على عينة مقدارها (٤١٤) شخصا، منهم(١٨١) ذكور و(٢٣٣) إناث، متوسط أعمارهم ٣٦ سنة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الانفعالي وأساليب التعامل مع الضغوط.

وهدفت دراسة جودة (٢٠٠٤) إلى التعرف على العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية والصحة النفسية لدى طلاب جامعة الأقصى ومعرفة مدى تأثر أساليب مواجهة الضغوط النفسية بكل من الجنس والتخصص ومكان السكن، وبلغت عينة الدراسة (١٠٠) طالب و(١٠٠) طالبة. استخدمت الباحثة في الدراسة مقياسين أحدهما لقياس أساليب مواجهة الضغوط والآخر لقياس الصحة النفسية. أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب جامعة الأقصى يستخدمون أساليب متعددة في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، كما أظهرت وجود علاقة ارتباط موجبة دالة بين أساليب المواجهة الفعالة والصحة النفسية، كذلك أظهرت عدم وجود فروق دالة في متوسطات درجات أفراد العينة في أبعاد أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة تعزى لمتغير الجنس

وفي دراسة أبو عرام (٢٠٠٥) هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب مواجهة، الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (٤٣٤) طالبا و(٤٥٧) طالبة. استخدمت الدراسة (مقياس سمات الشخصية من إعداد الباحثة)، ومقياس أساليب المواجهة من إعداد منى عبد الله ٢٠٠٢. كانت نتائج الدراسة أن أهم الأساليب التي يعتمد عليها الطلاب هي اللجوء إلى الله، كذلك وجود علاقة بين طبيعة المدارس التابع لها الطلاب وبين أسلوبين من أساليب مواجهة الضغوط وهي لوم الذات والإنكار.

كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة بين الجنس وبين عدد من أساليب مواجهة الضغوط كانت لصالح الذكور في أربع أساليب ولصالح الإناث في ثلاثة أساليب.

وهدفت دراسة مريم (٢٠٠٧) إلى تحديد الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة للتعامل مع الضغوط النفسية لديهم، وتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة في الاستراتيجيات تعزى إلى متغيرات: الجنس، السنة الأولى والرابعة، تكونت العينة من ٢٧٠ طالباً وطالبة (١١٥) ذكراً، (١٥٥) أنثى، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العرضية من كلية التربية. طبقت الباحثة مقياس أساليب التعامل مع المواقف الضاغطة الذي طوره رودولف موس Rudolf H. Moss نموذج الراشدين. توصلت الدراسة إلى ميل الطلبة إلى استخدام الاستراتيجيات الإقدامية، أكثر من ميلهم إلى استعمال الاستراتيجيات الإحجامية. كما أشارت وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجية البحث عن المعلومات والإثابات المكافآت البديلة لصالح الذكور، وفي استخدام استراتيجية التنفيس الانفعالي وذلك لصالح الإناث. كذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة في استخدام استراتيجيات: التحليل المنطقي، إعادة التقييم الإيجابي لصالح طلبة السنة الرابعة.

وهدفت دراسة (الزيود، ٢٠٠٦) التعرف إلى استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات. واستخدم الباحث مقياس تحمل الضغوط لجمع البيانات وطبقت هذه الأداة على عينة من طلبةً وطالبة من مختلف كليات جامعة قطر شملت (٢٨٤) طالبا. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الأساليب شيوعا يستخدمها الطلبة هي التفكير الإيجابي واللجوء إلى الله، والتنفيس الانفعالي.

وهدفت دراسة الضريبي ونحيلي (٢٠١٠) إلى الكشف عن الأساليب التي يتبعها العمال لمواجهة الضغوط النفسية المهنية التي يتعرضون لها ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في أساليب مواجهة الضغوط تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي). تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) عامل، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العرضية. استخدم الباحث مقياس أساليب مواجهة الضغوط الذي أعده بنفسه وتحقق من صدقه وثباته. أظهرت النتائج أن الأساليب الأكثر استخداما لمواجهة الضغوط لدى العمال كانت الأساليب الإيجابية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب مواجهة الضغوط (المواجهة والتحدي واللجوء إلى الدين، إعادة التقييم الإيجابي للمشكلة) وفي الدرجة الكلية للأساليب الإيجابية تعزى إلى المؤهل العلمي(أساسي، ثانوي) لصالح حملة الشهادة الثانوية، وعدم وجود فروق في استخدام الأساليب السلبية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. كما أظهرت وجود فروق في استخدام الأساليب الإيجابية لصالح الخبرة الأكثر من عشر سنوات، وكذلك في استخدام أسلوب التنفيس الانفعالي السلبية وذلك لصالح ذوي الخبرة الأقل.

كما هدفت دراسة السليمان (٢٠١١) إلى التعرف على أساليب مواجهة الضغوط الحياتية اليومية لدى عينة من الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات بالمرحلة الجامعية، تكونت عينة الدراسة من (١٧٢) طالبة، منهن (٨٣) طالبة من المتفوقات و(٨٩) من غير المتفوقات. تم استخدم مقياس أساليب مواجهة الضغوط من إعداد (Carver Scheier & Weintraub,1989)، والذي تم ترجمته وإعداده وتطبيقه على البيئة السعودية من قبل الباحثة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات في أسلوب المواجهة بالتخطيط لصالح الطالبات المتفوقات. وكذلك في أساليب المواجهة (الاستسلام والقبول، الإنكار، عدم المبالاة، صرف الانتباه) لصالح الطالبات غير المتفوقات.

وهدفت دراسة عرافي (١٤٣٤) إلى التعرف على العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط وتأكيد الذات، وعلى أساليب مواجهة الضغوط الأكثر استخداماً لدى طلاب المرحلة الثانوية. وعلى الفروق في درجات أساليب مواجهة الضغوط بين الأكثر والأقل تأكيداً للذات. تكونت عينة الدراسة من (٦٧٣) طالب في

المرحلة الثانوية، استخدم الباحث أداتين الأولى لقياس أساليب مواجهة الضغوط، والثانية لقياس السلوك التوكيدي. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب "المواجهة، تأكيد الذات، إعادة التفسير الإيجابي، الالتجاء إلى الله، ضبط الذات وتأكيد الذات"، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب "لوم الذات، الاستسلام، الانعزال، حلام اليقظة، الإنكار، التنفيس الانفعالي تأكيد الذات". وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أسلوب "التحليل المنطقي–التركيز على الحل–البحث عن المعلومات–تحمل المسؤولية–تقبل الأمر الواقع–إعادة التفسير الايجابي–الاسترخاء والانفصال الذهني–الدعابة البحث عن إثابات بديلة "لدى الطلاب الأكثر والأقل تأكيداً للذات. –وجود فروق دالة إحصائياً في أسلوب "المواجهة وتأكيد الذات–ضبط الذات–لوم الذات–الالتجاء إلى الله الاستسلام–الانعزال–أحلام اليقظة–الإنكار–التنفيس الانفعالي "لدى الطلاب الأكثر والأقل تأكيداً للذات.

وأجرى القائدي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أساليب مواجهة الضغوط، ومعرفة العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط والسمات الشخصية، والتحقق من وجود فروق في كل من أساليب مواجهة الضغوط وبعض السمات الشخصية ترجع إلى (الصف، التخصص، المستوى الاقتصادي) لدى طلاب المرحلة الثانوية في جدة. تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالباً من الصف الثاني ثانوي و (١٥٠) طالباً من الصف الثالث الثانوي. استخدم الباحث أداتين هما مقياس أساليب مواجهة الضغوط من إعداد منى عبد الله (٢٠٠٢)، ومقياس السمات الشخصية، البروفيل الشخصي، جوردن، عربة أبو حطب (١٩٧٣). أظهرت النتائج أن الأساليب التي يستخدمها الطلاب في مواجهة الضغوط مرتبة تنازليا هي الالتجاء إلى الله، المواجهة، ضبط الذات، التحليل المنطقي، التركيز على الحل، البحث عن المعلومات، الدعابة، الاسترخاء، الانفصال الذهني، الانعزال، البحث عن إثباتات بديلة، لوم الذات، تقبل الأمر الواقع، إعادة التفسير الإيجابي، التنفيس الانفعالي، أحلام اليقظة، الإنكار، الاستسلام. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعض أساليب مقياس الضغوط ودرجاتهم على السمات الشخصية، وأظهرت وجود فروق في درجات الطلاب بأسلوب المواجهة والتنفيس الانفعالي وتأكيد الذات والدعابة ترجع إلى متغير الصف الدراسي لصالح الصف الثالث الثانوي.

وهدفت دراسة (عشعش،٢٠١٧) إلى التعرف على أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفاؤل لدى عينة من طلاب جامعة بور سعيد في كليتي التربية والتجارة، تكونت العينة من ١٩٢ طالبا وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية من إعدادها، وبينت النتائج وجود فروق بين متوسطي درجات طلبة التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية في أساليب المواجهة

الإقدامية عند مستوى دلالة، وأظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين طلبة التخصصات الأدبية على بعد أساليب المواجهة الإحجامية وبعد التشاؤم.

تصميم ومنهجية البحث

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي حيث أنه ملائم لموضوع وأهداف البحث.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات كلية التربية في جامعة حائل.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية مكونة من ٣٠٠ طالبة من كلية التربية في جامعة حائل.

أدوات الدراسة:

- تم تصميم أداتين إحداهما لقياس السمات الشخصية، والأخرى لقياس أساليب مواجهة الضغوط وتم احتساب الخصائص السيكومترية لها.

أولا: مقياس السمات الشخصية:

قامت الباحثة بتطوير مقياس السمات الشخصية بالإفادة من المقياس الذي استخدمته الباحثة نوال الزهراني (٢٠٠٩) في البيئة السعودية، وهو مقياس جوردن وعربة أبو حطب (١٩٧٣)، تقنين آمال صادق على البيئة السعودية (١٩٧٧)، يزودنا هذا المقياس بقياس أربع سمات للشخصية لها أهمية في الأعمال اليومية بالنسبة للشخص السوي: (السيطرة، وتحمل المسؤولية، والاتزان الانفعالي والقابلية الاجتماعية). وهذه السمات مستقلة نسبيا، وذات أهمية سيكولوجية، وهذه السمات هي:

– السيطرة وتعني الافراد المسيطرون لغوياً، والذين يتخذون دوراً نشطاً في الجماعة، والواثقون من نفسهم والحازمون، والمصرون في علاقاتهم مع الاخرين، والذين يميلون الى اتخاذ القرارات، مستقلين عن غيرهم.

٢ – تحمل المسؤولية: وتعني الافراد الذين لديهم القدرة على المثابرة والاستمرار في أي عمل يكلفون به، ويمكن الاعتماد عليهم.

٣- الاتزان الانفعالي: وتعني الافراد المتزمتون انفعالياً، وهم عادة بمنأى عن القلق والتوتر العصبي، وترتبط الدرجات المنخفضة بالقلق الشديد والحساسية الزائدة والعصبية، وعدم تحمل الإحباط.

٤ – القابلية الاجتماعية: وتعني الافراد الاجتماعيون الذين يندمجون مع المجتمع ولديهم رغبة لمخالطة الناس، والعمل معهم، ويرغبون في التجمعات. (جابر وأبو حطب، 1973: م:٢)

تكون المقياس من ٥٦ فقرة في صورته النهائية بعد إجراء التعديل على فقرات المقياس السابق، وتعديل درجات المقياس والجدول (١) يبين الأبعاد في مقياس السمات الشخصية والفقرات التي تنتمي لكل بعد

جدول (١) أبعاد مقياس السمات الشخصية وأرقام الفقرات التي تنتمي لكل بعد

أساليب مواجهة الضغوط وفقرات	الفقرات	الفقرات السلبية
١- الاتزان	٢-٨-١٢-١٤-١٨-٢٢-٢٤-٣٠-٣٢-٣٤-٣٦-٤٣-٤٧-٥٠	٥٠ - ٤٧
٢- تحمل	١١-١٥-٢١-٢٦-٤٩-٥١-٥٣-٥٥-٥٦-٢٨-٣٣-٤٤-٥٤	٥٤- ٤٤- ٣٣- ٢٨
٣- القابلية	٤-٧-٩-١٦-١٩-٢٣-٢٧-٣٧-٣٩-٤٥-٢٥-٤٢-٥٢	٤٢ - ٢٥
٤- السيطرة	١-٥-٣-١٠-١٣-١٧-٢٩-٣١-٣٥-٤١-٢٠-٣٨-٤٦-٤٨-٤٠	٤٠- ٢٠- ٣

طريقة تصحيح المقياس:

تم تصحيح المقاييس الفرعية الاربعة (مقياس السيطرة، مقياس تحمل المسؤولية، مقياس الاتزان الانفعالي، مقياس القابلية الاجتماعية) تصحيحاً منفصلاً، وتم استخدام سلم ليكرت الرباعي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الأربع(غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، وهي تمثل رقمياً (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

المعيار الإحصائي:

من 1.00 – 2.00 مستوى متدني

من 2.01 – 3.00 مستوى متوسط

من 3.01 – 4.00 مستوى مرتفع

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (٤) – الحد الأدنى للمقياس (١)
____
عدد الفئات المطلوبة (٣)

٤-١ / ٣ =١ ، ومن ثم إضافة الجواب (١) إلى نهاية كل فئة.

صدق مقياس السمات الشخصية:

تم عرض المقياس على سبعة من أعضاء هيئة التدريس من قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة حائل لتحكيمه ومدى مناسبة عباراته لثقافة المجتمع السعودي، وكان الاتفاق بين الأعضاء بنسبة (٨٠%) لمدى ملاءمة العبارات لأبعاد أساليب المواجهة الضغوط في هذه الدراسة. وكذلك تم تعديل بعض الفقرات وحذف فقرات أخرى، وتكون المقياس في صورته النهائية من ٥٦ فقرة.

ثبات مقياس السمات الشخصية لدى طالبات جامعة حائل

للتأكد من ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (٣٠) حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (٢) أدناه

يبين هذه المعاملات، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٢) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا

المجالات	الاتساق الداخلي
السيطرة	٠,٨٤
تحمل المسؤولية	٠,٨٠
القابلية الاجتماعية	٠,٧٨
الاتزان الانفعالي	٠,٨١
السمات الشخصية ككل	٠,٨٩

ثانيا: مقياس أساليب مواجهة الضغوط: تعريب (عليان والكحلوت، ٢٠١١) ، أعد هذه القائمة في الأصل كل من كارفر وشير ووينتراوب (١٩٨٩ & Scheier, Carver Weintraub) من قسم علم النفس من جامعة ميامي Miami بالولايات المتحدة الأمريكية، والصيغة الأصلية لقائمة أساليب مواجهة الضغوط Inventory Cope تتكون من ٦٠ عبارة موزعة على ١٥ أسلوب لمواجهة ضغوط الحياة، وتم حذف الأسلوب الخاص باستخدام الكحول والمنبهات (use Substance) بناء على آراء المحكمين، و كونه لا يتفق مع الدين الإسلامي والعادات والتقاليد في المجتمعات العربية، وبذلك تصبح القائمة في صورتها النهائية مكونة من ١٤ أسلوباً لمواجهة الضغوط، بحيث يشتمل كل أسلوب على ٤ عبارات، وبصف كل أسلوب منها نمط من الأساليب التي بتبعها الأفراد في مواجهة الضغوط التي تعترضهم وتتدرج الدرجات من ١ –٤ درجات على التوالي للخيارات (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً). ولا توجد عبارات عكسية أو سالبة، وتتراوح درجة كل فرد على كل أسلوب بين (٤ – ١٦ درجة)؛ والدرجة المنخفضة على كل أسلوب تعني استخدام منخفض لأسلوب مواجهة الضغوط والمرتفعة تعني استخدام مرتفع لأسلوب مواجهة الضغوط. والجدول (٣) يبين هذه الأساليب كما وردت في القائمة بصورتها النهائية ٥٦ فقرة.

جدول (٣) أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط وأرقام الفقرات التي تنتمي لكل بعد

أساليب مواجهة الضغوط وفقرات كل	الفقرات	الأسلوب	الفقرات
٥- إعادة التقييم	١-٢٧-٣٥-٥٥	٨- السخرية	٨-١٩-٣٣-٤٧
٦- الشرود العقلى	٢-١٥- ٤٠-٢٩	٩- الانسحاب الاجتماعى	٩-٢٣-٤٣-٤٨
٧- التركيز	٣-١٦-٢٦-٤٣	١٠-السيطرة على الاعصاب التروي	١٠-٢١-٣٨-٤٦
٨- التدعيم	٤-١٣-٢٨-٤٢	١١-طلب الدعم العاطفى	١١-٢٢-٣٢-٤٩
٩- التعامل	٥-٢٤-٤٤-٥٤	١٢- التقبل	١٢-٢٠-٤١-٥٠
١٠- الانكار	٦-٢٥-٣٧-٥٣	١٣- اشغال الذهن بالتفكير	١٨-٣٠-٣٦-٥٢
١١- التكيف	٧-١٧-٤٥-٥٦	١٤- التخطيط	١٨-٣٠-٣٦-٥٢

وتم استخدام نفس معيار التصحيح للتصنيف إلى مستويات الذي استخدم في مقياس السمات الشخصية.

صدق مقياس أساليب مواجهة الضغوط :

تم عرض المقياس على سبعة من أعضاء هيئة التدريس من قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة حائل لتحكيمه ومدى مناسبة عباراته لثقافة المجتمع السعودي، وكان الاتفاق بين الأعضاء بنسبة (٨٠%) لمدى ملاءمة العبارات لأبعاد أساليب المواجهة الضغوط في هذه الدراسة.

ثبات مقياس أساليب مواجهة الضغوط

للتأكد من ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (٣٠) حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول(٤) يبين هذه المعاملات، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٤) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا

المجالات	الاتساق الداخلي
إعادة التقييم الإيجابي	٠,٧٩
الشرود العقلي	٠,٨٢
التركيز والتفريغ الانفعالي	٠,٧٤
التدعيم الاجتماعي	٠,٧٦
التعامل الفعال النشط	٠,٧٣
الإنكار	٠,٧٥
التكيف الروحاني لديني	٠,٨٠
السخرية	٠,٨٢
الانسحاب السلوكي	٠,٨١
السيطرة على الأعصاب "التروي"	٠,٧٩
طلب الدعم العاطفي	٠,٨٣
التقبل	٠,٧٥
إشغال الذهن بالتفكير	٠,٧٧
التخطيط	٠,٨١
أساليب مواجهة الضغوط ككل	٠,٨٨

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الاول: ما مستوى سمات الشخصية لدى طالبات جامعة حائل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى سمات الشخصية لدى طالبات جامعة حائل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى سمات الشخصية لدى طالبات جامعة حائل

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٤	الاتزان الانفعالي	2.66	.523	متوسط
٢	٢	تحمل المسؤولية	2.59	.685	متوسط
٣	٣	القابلية الاجتماعية	2.58	.597	متوسط
٤	١	السيطرة	2.57	.614	متوسط
		السمات الشخصية ككل	**2.58**	**.558**	

يبين الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.57-2.66)، حيث جاء الاتزان الانفعالي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.66)، وجاءت تحمل المسؤولية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٩)، وجاءت القابلية الاجتماعية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.58) بينما جاءت السيطرة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.57). تبدو هذه النتيجة منطقية ومقبولة لدى الطالبات في هذه المرحلة العمرية اذ تتصف الطالبات بالاتزان الانفعالي بمستوى متوسط وكذلك فيما يتعلق بسمة تحمل المسؤولية وذلك لان الطالبات تمكن من اجتياز المرحلة الثانوية والسنة التحضيرية بنجاح مما رفع قدرتهن على تحمل المسؤولية وفيما يتعلق بسمة القابلية الاجتماعية جاءت في الترتيب الثالث وبمستوى متوسط أيضا ويمكن تفسيره لان الطالبات في البيئة الجامعية يكتسبن العديد من مهارات التفاعل الاجتماعي مما يزيد من مستوى سمة القابلية الاجتماعية. اما فيما يتعلق بسمة السيطرة، نرى أنه بسب اكتساب الطالبة مجموعة جديدة من الخبرات في هذه المرحلة فيزيد من رغبتها في فرض رأيها وهذا شيء مبرر لان تأتي هذه السمة في المستوى المتوسط الرابع. اتفقت هذه النتيجة مع جميع نظريات الشخصية التي تؤكد على وجود السمات الشخصية لدى جميع الأفراد بنسب متفاوتة، وهذا يتفق مع مبدأ الفروق الفردية، ويعود هذا التباين في سمات الشخصية لاختلاف العوامل المؤثرة فيهم مثل البيئة والثقافة وأساليب التنشئة الاجتماعية، وهذه النتيجة تؤكد على أهمية هذه العوامل في التأثير في السمات الشخصية كما يراه الكثير من العلماء أمثال البورت وكاتل وجيلفورد.

السؤال الثاني: ما مستوى استخدام أساليب مواجهة الضغوط لدى طالبات جامعة حائل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى استخدام أساليب مواجهة الضغوط لدى طالبات جامعة حائل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى استخدام أساليب مواجهة الضغوط لدى طالبات جامعة حائل

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣	التركيز والتفريغ الانفعالي	3.01	.618	مرتفع
٢	٧	التكيف الروحاني لديني	2.95	.660	متوسط
٣	١٣	إشغال الذهن بالتفكير	2.92	.599	متوسط
٤	٤	التدعيم الاجتماعي	2.91	.707	متوسط
٥	٨	السخرية	2.90	.653	متوسط
٥	١١	طلب الدعم العاطفي	2.90	.719	متوسط
٧	٥	التعامل الفعال النشط	2.88	.695	متوسط
٧	٦	الإنكار	2.88	.612	متوسط
٩	١٠	السيطرة على الأعصاب "التروي"	2.87	.677	متوسط
١٠	٩	الانسحاب السلوكي	2.85	.689	متوسط
١١	٢	الشرود العقلي	2.84	.737	متوسط
١٢	١٢	التقبل	2.83	.671	متوسط
١٣	١	إعادة التقييم الإيجابي	2.81	.641	متوسط
١٣	١٤	التخطيط	2.81	.670	متوسط
		أساليب مواجهة الضغوط ككل	2.88	.567	

يبين الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.81-3.01)، حيث جاء التركيز والتفريغ الانفعالي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.01) وهو مستوى مرتفع، وجاءت بقية الفقرات بمستوى متوسط، إذ جاء التكيف الروحاني لديني في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (2.95)، وجاء إشغال الذهن بالتفكير في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.92)، وجاء التدعيم الاجتماعي في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (2.91)، وجاءت السخرية في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (2.90)، بينما جاء كل من إعادة التقييم الإيجابي، والتخطيط في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.81).

ويمكن تبرير احتلال المرتبة الأولى لأسلوب التفريغ الانفعالي أن الطالبات في البيئة الجامعية يمكنهن القيام بالعديد من الانشطة التي تنسجم وقدراتهن ومواهبهن مما يساعد على تفريغ الانفعالات ويشكل حافزا إيجابيا لهن، وكذلك توفر مركز الارشاد والتوجيه في الجامعة والذي يهتم بمشاكل الطالبات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية، مما يساعد الطالبات على التفريغ الانفعالي، وكذلك إتاحة المناقشات الايجابية مع المرشدة الأكاديمية وكذلك الطالبة مع زميلاتها. أما بالنسبة لاحتلال التكيف الديني الروحي في المرتبة الثانية، يبدو هذا منطقيا ومقبول فنحن في مجتمع اسلامي وللدين مكانة مرتفعة في المجتمع بشكل عام وكذلك لدى الطالبات مما يجعل لتعاليم الدين والاعتماد عليه الأثر الهام على نفسية الطالبات، واتخاذه اسلوبا في مواجهة العديد من الضغوطات.

وجاء أسلوب إعادة التعليم الإيجابي واسلوب التخطيط في المستوى الأخير وذلك ربما بسبب انشغال الطالبات بالعديد من الأمور الدراسية والواجبات والانشطة مما يجعل استخدامها للتخطيط بشكل متوسط وأقل من الأساليب الأخرى. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبو عرام، ٢٠٠٥)، ومع نتيجة دراسة (القائدي، ٢٠١٢) في أكثر الأساليب التي استخدمها الطلاب وهي اللجوء إلى الله، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة (رجاء، ٢٠٠٧) باستخدام استراتيجية التنفيس الانفعالي، واتفقت مع نتيجة دراسة الزيود(٢٠٠٦) في أكثر الأساليب التي يستخدمها لمواجهة الضغوط وهي اللجوء إلى االله، والتنفيس الانفعالي واختلفت مع نتائج دراسة (عبد الله، ٢٠٠٠) إذ احتلت أساليب مواجهة الضغوط السلبية المراكز الأولى.

السؤال الثالث: ما العلاقة بين السمات الشخصية وأساليب مواجهة الضغوط لدى طالبات جامعة حائل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين السمات الشخصية وأساليب مواجهة الضغوط لدى طالبات جامعة حائل، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين السمات الشخصية وأساليب مواجهة الضغوط لدى طالبات جامعة حائل

		السيطرة	تحمل المسؤولية	القابلية الاجتماعية	الاتزان الانفعالي
إعادة التقييم الإيجابي	معامل الارتباط ر	.583(**)	.690(**)	.668(**)	.722(**)
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	300	300	300	300
الشرود العقلي	معامل الارتباط ر	.729(**)	.850(**)	.755(**)	.835(**)
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	300	300	300	300
التركيز والتفريغ الانفعالي	معامل الارتباط ر	.630(**)	.743(**)	.656(**)	.756(**)
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	300	300	300	300
التدعيم الاجتماعي	معامل الارتباط ر	.658(**)	.709(**)	.792(**)	.731(**)
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	300	300	300	300
التعامل الفعال النشط	معامل الارتباط ر	.667(**)	.828(**)	.688(**)	.822(**)
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	300	300	300	300
الإنكار	معامل الارتباط ر	.422(**)	.496(**)	.503(**)	.627(**)
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	300	300	300	300
التكيف الروحاني لديني	معامل الارتباط ر	.783(**)	.695(**)	.668(**)	.729(**)
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	300	300	300	300
السخرية	معامل الارتباط ر	.759(**)	.815(**)	.729(**)	.847(**)
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	300	300	300	300
الانسحاب السلوكي	معامل الارتباط ر	.753(**)	.737(**)	.696(**)	.767(**)
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	300	300	300	300
السيطرة على الأعصاب "التروي"	معامل الارتباط ر	.730(**)	.739(**)	.712(**)	.758(**)
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	300	300	300	300
طلب الدعم العاطفي	معامل الارتباط ر	.674(**)	.797(**)	.797(**)	.809(**)

	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	300	300	300	300
التقبل	معامل الارتباط ر	.715(**)	.825(**)	.759(**)	.808(**)
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	300	300	300	300
إشغال الذهن بالتفكير	معامل الارتباط ر	.677(**)	.682(**)	.646(**)	.803(**)
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	300	300	300	300
التخطيط	معامل الارتباط ر	.713(**)	.801(**)	.732(**)	.841(**)
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	300	300	300	300

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (٦) وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين السمات الشخصية وأساليب مواجهة الضغوط لدى طالبات جامعة حائل. وهذه نتيجة منطقية ومقبولة اذ كلما ارتقت السمات الشخصية الايجابية سيشكل هذا دافعا للتعامل بشكل ايجابي مع الضغوطات، واستخدام أساليب متنوعة لمواجهتها. اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Nada&Igor,2003) في وجود ارتباط إيجابي بين الانبساط وأسلوب مواجهة الانفعال، واتفقت كذلك مع نتائج دراسة (القائدي،٢٠١٢) في وجود علاقة ارتباطية بين السمات الشخصية وأساليب مواجهة الضغوط.

التوصيات:

– عدم إغفال موضوع الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها وعلاقتها بالسمات الشخصية، وتقديم دورات ورش عمل بشكل مستمر في تطوير الذات وتنمية تلك المهارات.

– الاهتمام بإكساب الطالب مهارات حياتية وتضمينها في مقرر يدرس ضمن الخطة الدراسية للكلية تمكنه من مواجهة الضغوط النفسية.

– إجراء المزيد من الدراسات على مجتمع الدراسة ومجتمعات أخرى، وإجراء مقارنات مع الدراسة الحالية.

– الإفادة من الدراسات والخبرات المحلية والعالمية التي أجريت في هذا المجال، لمواجهة الضغوط التي تتعرض لها الطالبات

قائمة المراجع:

أبو عرام، أمل. (٢٠٠٥). **أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية.** رسالة دكتوراة. معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية لاجتماعية،

جامعة عين شمس. القاهرة.
أمارة، أسعد. (١٩٩٥). **علاقة الضغوط والتعامل معها بالخصائص العصابية لدى طلبة الجامعة.** رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد.
أمارة، أسعد. (٢٠٠٦). **سيكولوجية الشخصية.** الأكاديمية العربية المفتوحة، الدنمارك.
تايلور، شيلي. (٢٠٠٨). علم النفس الصحي. (ترجمة: وسام بريك، وفوزي طعيمة)، دار الحامد، الطبعة الأولى، عمان
جودة، آمال. (٢٠٠٤). **أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الأقصى.** بحث مقدم للمؤتمر التربوي الأول، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، فلسطين.
الزيود، نادر. (٢٠٠٦). **استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض التغيرات.** مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد ٩٩.
سليمان، عبد الرحمن؛ وأحمد، صفاء (٢٠٠١). **المتفوقون عقليا.** القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
السليمان، نورة. (٢٠١١). **أساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات بالمرحلة الجامعية.** المؤتمر العلمي الثاني لقسم الصحة
السهلي، عبد الله. (١٤٣١). **أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الشباب من المترددين على مستشفى الطب النفسي بالمدينة المنورة وغير المرضى.** رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
شقير، زينب. (٢٠٠٢). **مقياس مواقف الحياة الضاغطة في البيئة العربية.** مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
الضريبي، على (٢٠١٠). **أساليب مواجهة الضغوط النفسية والمهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات.** "دراسة ميدانية على عينة من العاملين بمصنع زجاج القدم بدمشق".
طافش، أسعد (٢٠٠٦). **دراسة السمات الشخصية المميزة للأطفال المصابين بمرض التلاسيميا وعلاقتها ببعض المتغيرات.** رسالة جامعية غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
الطريري، عبد الرحمن.(١٩٩٤). **الضغط النفسي، مفهومه، تشخيص، طرق علاجه ومقاومته، الرياض:** مكتبة الصفحات الذهبية.

عبود، هيام. (٢٠١٠). **بعض السمات الشخصية لدى الممارسات وغير الممارسات للأنشطة الرياضية.** بحث منشور، مركز أبحاث الطفولة والأمومة، جامعة ديالى

عبد المعطي، حسن مصطفى. (٢٠٠٦). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**، زهراء الشرق، القاهرة. ط١.

عثمان، فاروق. (٢٠٠١). **إدارة الضغوط النفسية والقلق.** القاهرة: دار الفكر العربي.

عرافي، أحمد. (١٤٣٤). **أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بتأكيد الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة مهد الذهب.** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عشعش، سارة. (٢٠١٧). **أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفاؤل لدى عينة من طلاب الجامعة.** رسالة ماجستير، مجلة كلية التربية، بور سعيد. العدد (٢١). ٧٣٩ – ٧٦٤

القائدي، نزار. (٢٠١٢). **أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة.** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

مريم، رجاء. (٢٠٠٧). **الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة للتعامل مع الضغوط النفسية في كلية التربية بجامعة دمشق.** مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. ٥(١). دمشق.

المراجع الأجنبية:

Hunt, N, & Evans, D. (2004). Predicting traumatic stress using emotional intelligence. Behaviour Research and Therapy, 42(7), 791–798

Igor Kardum, Nada Karpic (2003). Personality Traits, Stressful Life events and coping styles in early adolescence. Journal Article. Vol (30)

Neala S, Rita S (1996). Dual-Earner Families: The Importance of Work Stress and Family Stress for Psychological Well-Being

Lazarus (R.S) & Folkman (S) (1984) Pychological Stress and the coping process M.C Graw. Hill New york.

Selye, H (1976), The Stress of life, Mc Craw, Hill book Company, Revised edition, New work.

Personal Traits, their Correlation with Methods to Face Stress, among Female Students at the Faculty of Education, University of Hail.

Kawthar Salameh Jubara
Assistant professor at Department of psychology
Faculty of Education- University of Hail
kawsrmgh@hotmail.com

Abstract. the study aimed to identify the level of personality traits among female students of the College of Education at University of Hail, and the methods to face psychological stress,of coping with their psychological pressures, and to determine the correlation between personality traits and methods of facing psychological stress among those students. The sample consisted of (300) female students who were randomly selected from the Faculty. Two tools were used; one of them was applied to measure several personality traits, the researcher prepared it in light of a previous study

The second tool which was used to detect the methods of facing stress among students was applied in a previous study (Arabization by Alayyan and Kahlout). The validity and reliability of the two tools were calculated. The findings showed that the level of personality traits was moderate, and they were: (emotional balance, shouldering responsibility, social viability and control) respectively.

Furthermore, the results revealed that the students had several attitudes to overcome stress: attentiveness and emotional discharge method came first by high mean, As for the other methods, they were at a moderate level, while positive re-assessment and planning came in the last rank. In addition, there was a positive statistically significant correlation between personal traits and methods of facing stress among students at Hail University. The study recommended not forgetting the issue of psychological stress and methods of coping with it, and paying attention to providing students with life skills that enable them to face psychological pressures.

Key words: personal traits, methods of facing stress, attentiveness and emotional discharge..

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٥ ص ص: ٦٣١-٦٥٥ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-5.21

استراتيجيات التعلم النشط كمدخل لتصميم البيئة التعليمية في الصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية

د. منال إبراهيم عبدالله مديني

أستاذ مشارك _ قسم دراسات الطفولة

علوم كلية الانسان و التصاميم _ جامعة الملك عبدالعزيز

د. ريم فاروف حسن الصبان

أستاذ مشارك – قسم التصميم الداخلي

كلية التصاميم و الفنون _ جامعة جدة

أ. نهله محمد غافل العازمي

محاضر – قسم التصميم الداخلي

كلية التصاميم والفنون– جامعة تبوك

مستخلص. تهدف الدراسة إلى تعزيز تصميم البيئة التعليمية لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط في الصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج، وهي: إمكانية تعزيز تصميم البيئة التعليمية في الصفوف الأولية بالمدارس الحكومية على اختلاف نوع مبانيها (الحكومية، والمستأجرة) لتناسب تطبيق استراتيجيات التعلم النشط من خلال إعادة ترتيب وتنظيم البيئة للاستفادة من جميع مساحاتها بشكل يساعد المعلمة على خلق بيئة منظمة وغنية تمكنها من اختيار استراتيجيات التعلم النشط التي تناسب المتعلمات وتراعي جميع احتياجاتهن، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بجملة من التوصيات من أهمها: ضرورة إعادة تنظيم البيئة التعليمية بما يحقق تطبيق استراتيجيات التعلم النشط ويلائم عدد المتعلمات ومساحة البيئة التعليمية. إعادة النظر في استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة مع المتعلمات في الصفوف الأولية؛ حيث أنها مرحلة ممتدة للطفولة المبكرة وتحتاج إلى استراتيجيات خاصة تلائم المرحلة النمائية للمتعلمات.

الكلمات المفتاحية: التعليم النشط–التصميم الداخلي–المدارس–تصميم الصف– الصفوف الأولية–استراتيجية التعلم

المقدمة

يعد التعلم النشط أحد الاتجاهات التربوية الحديثة التي لها تأثير إيجابي على العملية التعليمية، فهي تحول دور المعلم من ناقل للمعلومة إلى موجه ومرشد فيها، كما تحول دور المتعلم من متلقٍ إلى مفكر ومبدع ومشارك في الأنشطة التي تشمل التحليل، والتركيب، والتقييم من خلال تأمين بيئة تعليمية غنية بالمواقف

تمكنه من اكتشاف العالم وفهمه، التي تساعده على تنمية مهارات التفكير العليا لديه (مهرية، ٢٠١٧).

وتحتاج البيئة التعليمية إلى بعض التعديلات التي تُتيح للمعلم تطبيق استراتيجيات التعلم النشط بكل سهولة ويسر، فالتعلم النشط يتطلب احتياجات متعددة في البيئة التعليمية سواء على مستوى التصميم أو التجهيز، كما أن استراتيجياته تتفاوت من حيث حاجتها إلى ظروف مكانية خاصة تبعًا لطبيعتها، ولعدد المتعلمين الذين يُدمجون فيها؛ ما يتطلب من المصمم عند التصميم مراعاة عدد المتعلمين، والمرحلة العمرية التي ينتمون إليها، والمناهج واحتياجاتها، والاستراتيجيات التعليمية المستخدمة عند تصميم البيئة التعليمية، والبعد عن التصميمات التقليدية النمطية التي تناسب التعليم التقليدي ولا تفي باحتياجات التعلم النشط (المصري، ٢٠١٤) .

ولتطبيق استراتيجيات التعلم النشط بشكل صحيح بالبيئة التعليمية يجب مراعاة الاحتياجات المادية لها كتصميم البيئة، وأنواع المواد، والأجهزة، والتقنيات، والمصادر التعليمية المتوفرة، وكذلك الاحتياجات الفيزيقية كدرجة الحرارة، والإضاءة، والتهوية، والرطوبة وغيرها التي تعد مدخلات لتساعد المعلم على التصميم الجيد للبيئة التعليمية (الحربي، ٢٠١٩). وأكدت رؤية المملكة (٢٠٣٠) أن من الأهداف العامة للتعليم (٢٠٢٠) تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار (وزارة التعليم، ١٤٤٠)، وقد جاءت هذه الدراسة لتعديل تصميم البيئة التعليمية لتناسب تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في الصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية .

1-2 مشكلة الدراسة:

البيئة المصممة على نحو جيد والغنية بالمثيرات لها أهمية كبيرة ومكانه في نفوس المتعلمين؛ فهي تحفز المتعلم على النشاط والتفاعل، وتوفر له فرص الاختيار بما يزيد من قدراته ونمو مفاهيمه وزيادة اتجاهاته ومهارته. وعلى الرغم من التوجه القوي إلى أساليب التعلم الحديثة، والتطور التكنولوجي الكبير الذي ألقى بظلاله على المباني المدرسية بشكل عام والبيئة التعليمية بشكل خاص، وبالنظر إلى واقع البيئة التعليمية في الصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية يتضح أنها تفتقر إلى وجود مثل هذه البيئات المحفزة لعملية التعلم. ولقلة الدراسات في هذا المجال، ظهرت الحاجة إلى إجراء دراسة لتعزيز تصميم البيئة التعليمية لتناسب تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في الصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية الحكومية.

وعليه تبلورت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي :

كيف يتم تعزيز تصميم البيئة التعليمية لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط في الصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة؟

1-3 أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى :

١. التعرف على استراتيجيات التعلم النشط وتطبيقاتها في الصف الدراسي

٢. تحديد معايير البيئة التعليمية في الصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية الحكومية للبنات التي تناسب تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

٣. تعزيز تصميم البيئة التعليمية في الصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية الحكومية للبنات وفقًا لاستراتيجيات التعلم النشط

- حدود الدراسة: يقتصر البحث على الحدود الآتية:
- الحدود الموضوعية :

اقتصر البحث على تعديل تصميم البيئة التعليمية في الصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية الحكومية للبنات وفقًا لاستراتيجيات التعلم النشط .

- الحدود الزمانية :

الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣٩–١٤٤٠هـ).

- الحدود المكانية :

المراحل الابتدائية الدنيا في المدارس الابتدائية الحكومية للبنات في مدينة جدة.

٢–٣ <u>المبحث الأول: استراتيجيات التعلم النشط Active Learning Strategies:</u>

٢–٣–١ تعريف استراتيجيات التعلم النشط :

عرف الباحثون التعلم النشط بالعديد من التعريفات، فقد عرفه الخليفة ومطاوع (٢٠١٥) بأنه: تعليم تفاعلي يعتمد على دافعية المتعلم في الموقف التعليمي، أثناء ممارساته التعليمية في الاستراتيجية المستخدمة بالبيئة التعليمية. أما المنوفي (٢٠١٣) فيرى أن التعلم النشط عبارة عن أنشطة تعليمية تساعد المتعلمين على إنجاز المطلوب منهم، وابتكار أشياء جديدة. كما عُرف بأنه إحدى طرق التعلم التي تسمح للمتعلمين بالمشاركة من خلال الأنشطة، التي تشجعهم على استخدام قدراتهم العليا على التفكير، والمناقشة، والتحليل في بيئة تعليمية غنية بالمثيرات، في جو يسوده التعاون والألفة بين أفراد المجموعة، بإشراف المعلم وتوجيهه.

٢–٣–٢ أهمية استراتيجيات التعلم النشط :

ركز التعليم في العقود الأخيرة على النظرية البنائية التي فعلت دور المتعلم، وجعلته محور العملية التعليمية، وساعدته على تنمية مهارات التفكير العليا من خلال التعلم النشط، فالمتعلم يقوم ببناء المعرفة معتمدًا على نفسه من خلال ممارسة استراتيجيات التعلم النشط في بيئة تعليمية معدة بشكل جيد وتحت إشراف وتوجيه المعلم. إن النظرية البنائية تلافت عيوب النظرية السلوكية التي كانت تنظر إلى المتعلم أنه صفحة بيضاء، وأن المعلم هو المصدر الوحيد والرئيس في العملية التعليمية، حيث يقوم بنقل المعرفة إلى المتعلم دون الاعتماد على معارفه السابقة (البواردي،٢٠١٢).

وقد وجد(2017) Cattaneo أن أهمية استراتيجيات التعلم النشط تظهر من خلال النتائج الإيجابية التي يحدثها المتعلم أثناء العملية التعليمية، من خلال اكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات، وجميع هذه النتائج أكدت عليها البحوث والدراسات التربوية ونذكر منها :

١. تنمية قدرات المتعلم على التقويم الذاتي.

٢. تعزيز ثقة المتعلم بنفسه، وقدرته على التعبير عن آرائه .

٣. مساعدة المتعلم على الربط بين المعلومات السابقة، والمعلومات الجديدة المقدمة له.

٤. المساهمة في تنمية العلاقات الاجتماعية، التي تمكن المتعلم من اكتساب مهارات التعاون والتواصل مع الاخرين.

٢-٣-٣ استراتيجيات التعلم النشط :

تطورت استراتيجيات التعلم النشط مع مرور الزمن؛ لتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، فمن خلال تنوع الأهداف والمحتوى التعليمي أصبح من المهم تنويع الاستراتيجيات؛ إذ أن فكرة استخدام استراتيجية واحدة في كل موقف تعليمي لم تعد فعالة (أحمد، ٢٠١٨).
ذكرت العديد من المراجع والدراسات ما يزيد عن (١٠٠) استراتيجية للتعلم النشط، وقد انتقت الباحثات بعضا منها، وهي: (حل المشكلات، والخرائط الذهنية، والعصف الذهني، والتعلم باللعب، والتعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، والمناقشة، والتعلم بالاكتشاف)

٢-٣-٣-١ استراتيجيات التعلم النشط المختارة :

-**استراتيجية حل المشكلات:** هي عملية التفكير في مشكلة محددة يعرضها المعلم على المتعلمين، ويستخدمون فيها ما لديهم من مهارات بحث، واستقصاء، مع الاستفادة من المعارف المكتسبة، والخبرات السابقة لديهم؛ من أجل الوصول إلى عدد من الحلول، التي يتم بعدها اختيار الحل الأفضل والأنسب لهذه المشكلة (مهرية،٢٠١٧) .

التجهيزات اللازمة لتطبيق استراتيجية حل المشكلات بالبيئة التعليمية: يستطيع المعلم تطبيق الاستراتيجية بشكل فردي، أو من خلال تكوين مجموعات صغيرة. فالاحتياجات التصميمية لهذه الاستراتيجية: مساحة لعمل المجموعات، إذا اختار المعلم تطبيقها بطريقة المجموعات الصغيرة، كما يحتاج مساحة لحركة المتعلمين للوصول إلى مصادر التعلم. أما التجهيزات الأساسية فيحتاج إلى أثاث قابل للتحريك، وأرفف، ومصادر تعلم مختلفة كالكتب، والإنترنت، وسبورة بيضاء، ولوح قابل للتحريك يستطيع المعلم وضع الملاحظات عليه (حسين، ٢٠١٨؛ المصري، ٢٠١٤).

-**استراتيجية الخرائط الذهنية:** وعُرفت بأنها استراتيجية تدريسية تفاعلية يتم فيها ربط المفاهيم والتدرج بها من العام إلى الخاص بشكل هرمي، وعادة ما يربط بين المفاهيم بخطوط أو أسهم يكتب فوقها كلمات ربط توضح هذه العلاقة (عبد الكريم وعاشور وكريم،٢٠١١) .

التجهيزات اللازمة لتطبيق استراتيجية الخرائط الذهنية بالبيئة التعليمية: يستطيع المعلم تطبيقها مع الأعداد الكبيرة للمتعلمين، ومع أي مساحة وشكل للبيئة التعليمية؛ فهي لا تحتاج إلى تغير في البيئة. فالمعلم يحتاج إلى التواصل البصري مع المتعلمين؛ لتحفيزهم على التفكير بطريقة علمية، وتواصل المتعلمين مع بعضهم البعض. فالاحتياجات التصميمية التي يحتاجها لتطبيقها أن تكون البيئة التعليمية مريحة،

وذات ألوان زاهية تحفز على التفكير. أما التجهيزات الأساسية فتحتاج إلى وجود سبورة بيضاء؛ لرسم الخرائط الذهنية (حسين، ٢٠١٨؛ المصري، ٢٠١٤).

-**استراتيجية العصف الذهني:** عرفت بأنها أحد أساليب المناقشة الفردية أو الجماعية التي تتم بين مجموعات من الأفراد، بإشراف رئيس لها يقوم بتوليد أكبر عدد من الأفكار الجديدة حول موضوع معين أو قضية معينة، ثم تصنيف الحلول، واختيار الأفضل منها، ويتم ذلك في عدد من الجلسات، ومدة كل جلسة تتراوح ما بين (١٥-٢٠) دقيقة، باعتبار أنه لا يوجد فكرة واحدة صحيحة، وبالتالي يتم ابتكار أفكار جديدة (بركات، ٢٠١٩) .

التجهيزات اللازمة لتطبيق استراتيجية العصف الذهني بالبيئة التعليمية: يستطيع المعلم تطبيقها بشكل فردي، أو من خلال تكوين مجموعات صغيرة، كما أنها تناسب جميع أشكال ومساحات البيئات التعليمية؛ واهم الاحتياجات التصميمية التي يحتاجها المعلم أن يكون لون البيئة التعليمية مريح، وذو ألوان زاهية تحفز المتعلمين على التفكير. أما التجهيزات الأساسية فيحتاج المعلم إلى سبورة بيضاء؛ ليسجل الأفكار عليها ويتشارك بها مع المتعلمين (حسين، ٢٠١٨؛ المصري، ٢٠١٤).

-**استراتيجية التعلم باللعب:** تعتمد على إكساب المعرفة والمبادئ والمفاهيم للمتعلم عن طريق اللعب الموجهة، فالتعلم باللعب عبارة عن أنشطة موجهة يقدمها المعلم لتساعد على تنمية المهارات، والقدرات الجسمية، والعقلية، والوجدانية، وتحقق لهم التسلية والمتعة (العرايضة،٢٠١٦) .

وتتعدد تصنيفات التعلم باللعب، ويمكن تصنيفها حسب: عدد المشاركين (فردية، وجماعية)، أو طبيعتها (تنافسية، تمثيلية، خيالية، وعقلية)، أو التجهيزات والأدوات المستخدمة (إلكترونية، ورقية، شفوية، وغيرها)، أو مكان تنفيذها (داخلية، وخارجية)، أو وقت تطبيقها (افتتاحية، أثناء الدرس، ختامية)، أو مستواها (بسيطة، ومعقدة) (الخفاق، ٢٠١٠) .

وبناءً على ذلك هناك عدة أنواع من الألعاب التربوية، وهي: ألعاب الذكاء مثل: من أنا؟، الفوازير، والألعاب التمثيلية مثل: لعب الأدوار، والمفاهيم الكرتونية، وألعاب الدمى: بأنواعها ، وألعاب الغناء والاستعراض: كتقليد الأناشيد، وألعاب الحظ: كالتخمين، والقصص والألعاب الثقافية: كأسئلة البطاقات، والألعاب الحركية: كالسباق والقفز وغيرها (الخفاق، ٢٠١٠؛ دائرة التدريب التربوي،٢٠١٢).

التجهيزات اللازمة لتطبيق استراتيجية التعلم باللعب بالبيئة التعليمية: يمكن للمعلم تطبيقها فردية، أو جماعية على حسب مساحة البيئة التعليمية، وعدد المتعلمين، ونوع استراتيجية اللعب المختارة. فالاحتياجات التصميمية التي يحتاجها المعلم: مساحة لتطبيق اللعبة المختارة، وانفتاح بصري وحركي للمكان؛ ليستطيع المعلم متابعة المتعلمين والإشراف عليهم. أما التجهيزات الأساسية: فتحتاج إلى أثاث

قابل للتحريك، وأدوات، وألعاب، وأماكن لتخزينها (حسين، ٢٠١٨؛ المصري، ٢٠١٤).

-**استراتيجية التعلم الذاتي:** تُعرف بأنها أحد أساليب التعلم الذي يعتمد على ما يقوم به المتعلم، من خلال مروره بالمواقف التعليمية المختلفة، التي يكتسب منها المعارف والمهارات، بما يتوافق مع قدراته وإمكانياته، ويمكن للمتعلم أن يستخدم التكنولوجيا من خلال وسائل تعليمية مختلفة؛ لتحقيق الأهداف المرجوة بإشراف المعلم وتوجيهه (الشربيني،٢٠١٠) .

التجهيزات اللازمة لتطبيق استراتيجية التعلم الذاتي بالبيئة التعليمية: يمكن للمعلم تطبيقها على مساحة البيئة التعليمية التي تسمح له بتخصيص مكان أو زاوية لركن التعلم الذاتي. فالاحتياجات التصميمية للمعلم: مساحة كافية للركن، وممرات واضحة وواسعة؛ لتسمح بمرور المتعلم للوصول إلى مصادر التعلم المختلفة، كما تساعد المعلم على الإشراف على المتعلمين، كذلك يفضل أن تكون ألوان البيئة مريحة تساعد على الاسترخاء والتركيز، كما أن الانفتاح البصري يساعد المعلم على رؤية المتعلمين. أما التجهيزات الأساسية فيحتاج طاولة ومقعد توضع في مكان هادئ ومريح، أرفف، وأماكن للتخزين، كذلك إلى برامج تعليمية، وحقائب تعليمية، ومصادر تعلم للبحث عن المعلومات (حسين، ٢٠١٨؛ المصري، ٢٠١٤).

-**استراتيجية التعلم التعاوني:** هي استراتيجية تدريس تقوم على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، بحيث يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين (٣-٦) أفراد، وتكليف كل مجموعة بنشاط تعليمي واحد، وتوزع الأدوار على جميع أفراد المجموعة (الجمل،٢٠١٧).

التجهيزات اللازمة لتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني بالبيئة التعليمية: يستطيع المعلم تطبيقها مع الأعداد الكبيرة من المتعلمين، والبيئات التي تسمح بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات. والاحتياجات التصميمية لتطبيقها: مساحة كافية لعمل المجموعات، كما يفضل أن يراعي المعلم عند تقسيم المجموعات وجود ممرات تسهل الحركة على المعلمين للتنقل بين المجموعات؛ لمشاركة الخامات والمعلومات بين بعضهم البعض، وليسهل على المعلم الإشراف على المتعلمين. كما يفضل أن يتوفر عازل للصوت في أرضية البيئة التعليمية. أما التجهيزات الأساسية التي يحتاجها المعلم، فهي: أثاث قابل للتحريك، وسبورة بيضاء، ولوح قابل للتحريك؛ ليستطيع المعلم وضع القوانين والقواعد، وتسجيل الملاحظات، كذلك توفير الخامات والأدوات التي يحتاجها المتعلم، وأرفف وأماكن لتخزينها (حسين، ٢٠١٨؛ المصري، ٢٠١٤).

-**استراتيجية المناقشة:** عُرفت بأنها: استراتيجية تستخدم مستقلة أو ضمن استراتيجية أخرى، فهي تقوم على الحوار والنقاش اللفظي الموجهة بين المعلم والمتعلم، أو بين المتعلمين بعضهم ببعض داخل البيئة التعليمية، بعد توزيعهم على مجموعات صغيرة يجلس أفرادها بشكل دائري، أو على شكل حرفU ؛ لتبادل

الأفكار والخبرات تحت إشراف وتوجيهه المعلم (شاهين، ٢٠١٠) .

التجهيزات اللازمة لتطبيق استراتيجية المناقشة بالبيئة التعليمية: يمكن للمعلم تطبيقها مع أعداد المتعلمين الكبيرة، كما أنها تناسب أغلب مساحات البيئات التعليمية المختلفة. فالاحتياجات التصميمية لهذه الاستراتيجية: هي مساحة كافية لعمل مجموعات صغيرة على شكل دائرة، أو على شكل حرفU ؛ إذا لم تكن المساحة تسمح بعمل المجموعات الصغيرة، كما يفضل أن يقوم المعلم بالتواصل البصري بينه وبين المتعلمين؛ لتحفيزهم على التفكير بطريقة علمية، والتواصل البصري للمتعلمين بين بعضهم البعض. أما التجهيزات الأساسية: فتحتاج إلى: أثاث قابل للتحريك، وسبورة بيضاء، ولوح قابل للتحريك؛ لوضع الملاحظات عليه (حسين، ٢٠١٨؛ المصري، ٢٠١٤).

-**استراتيجية التعلم بالاكتشاف:** وهي استراتيجية تدريس تعتمد على المتعلم، من خلال إعادة تنظيم المعلومات، وتركيبها، وتحويلها إلى أن يصل إلى معلومة جديدة، تمكنه من حل مشكلة معينة طرحها المعلم، لها علاقة بالمادة العلمية المقدمة له، وتعد هذه الاستراتيجية مناسبة لمتعلمي المرحلة الابتدائية؛ حيث أنهم يميلون إلى الحركة، والنشاط، والبحث، والتعقيب، ما يساعدهم على اكتشاف المعلومات بأنفسهم (البواردي، ٢٠١٢) .

التجهيزات اللازمة لتطبيق استراتيجية التعلم بالاكتشاف بالبيئة التعليمية: يستطيع المعلم تطبيقها بالبيئات التعليمية التي تسمح بعمل مجموعات، ومع الأعداد الكبيرة للمتعلمين. فالاحتياجات التصميمية التي يحتاجها: وجود مساحة كافية لعمل المجموعات، مع مراعاة وجود ممرات تسمح للمتعلمين بالوصل لمصادر التعلم، وتسمح للمعلم بالإشراف على المجموعات. أما التجهيزات الأساسية: فتحتاج إلى: أثاث قابل للتحريك، ومصادر تعلم مختلفة، وأرفف، وأماكن للتخزين (حسين، ٢٠١٨؛ المصري، ٢٠١٤).

٢-٣-٤ معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط :

تعد استراتيجيات التعلم النشط أسلوب تعلم جديد يشترك فيه عدد من الأطراف، وبالتالي فهو يواجه عددًا من المعوقات، التي قد تحول دون تطبيقه بالطريقة الصحيحة ليحقق نتائجه المرجوة، فبعض هذه المعوقات متعلقة بالمعلم، والبعض الاخر بالمتعلم، وكذلك البيئة التعليمية .

وبالنسبة لمعوقات البيئة التعليمية , وهو مجال تركيزنا في هذا البحث، فقد أجمع أغلب التربويين على أن الزيادة العددية للمتعلمين في البيئة التعليمية، ونقص المواد والأدوات اللازمة لتطبيق الاستراتيجيات تعد العائق الأساسي الذي يمنع أو يحد من تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، كما أن ضيق الوقت المخصص لتطبق الاستراتيجيات والحاجة للإعداد المسبق للبيئة التعليمية، بالإضافة لافتقار بعض المدارس لوجود مركز لمصادر التعلم، الذي يساعد

المعلم والمتعلمين على مزاولة الأنشطة التي تتطلبها الاستراتيجيات (بدوي، ٢٠١٩؛ البواردي، ٢٠١٢؛ الجعبري، ٢٠١٨؛ المنوفي، ٢٠١٣). وأوردت لجنة الخبراء بمشروع تطوير استراتيجيات التدريس (١٤٢٥) أن ضيق البيئة التعليمية، وتنوع تصميم المباني، ووجود مباني مستأجرة غير مهيأة لتكون بيئات تعليمية؛ لكونها شققًا سكنية، يعد من أهم العوائق بالنسبة للبيئة التعليمية .

٢-٢ المبحث الثاني: تصميم بيئة تعليمية لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط Design Educational Environment to apply active learning strategies:

التصميم الجيد للبيئة التعليمية يعد الأساس الذي يعتمد عليه المعلم، من خلال إضافته لبعض العناصر الأخرى، الذي يستطيع من خلاله تحويل البيئة التعليمية العادية إلى بيئة تعليمية ملائمة لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط، فالتصميم الجيد ينمي مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، ويوفر لهم فرصا للتعلم، من خلال مشاركتهم في أنشطة الاستراتيجيات سواءً الفردية أو الجماعية، وبالتالي تتطور مهاراتهم من خلال تفاعلهم في البيئة التعليمية.

٢-٢-١ مدخلات عملية تصميم البيئة التعليمية المناسبة لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط:

يتطلب تنظيم البيئة التعليمية المزيد من الجهد والتكلفة؛ لأنه يحتاج إلى فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى التخطيط الجيد لاستغلال جميع المساحات بالبيئة التعليمية دون ملئها بأشياء لا يُستفاد منها .ولتحقيق ذلك أشار كلٌ من Berrisو Miller (2011)في دراستهم التي طبقت بأستراليا إلى أهمية اتصاف البيئة التعليمية بعدد من الخصائص، على النحو الآتي.

أ-**من حيث التصميم :**

١.توفر مساحات تستوعب أنشطة التعلم النشط المختلفة، مثل: التعلم التعاوني، والتعلم الذاتي. وتكون كافية لوضع الطاولات حسب الحاجة، مع مراعاة إمكانية الحركة للمتعلمين أثناء الأنشطة .

٢.توفر مكان هادئ يلجأ إليه المتعلم أثناء التعلم الفردي .

٣.إضفاء الراحة والمرح في نفوس المتعلمين؛ ليساعدهم على التفكير والإبداع.

٤.توفر الإضاءة والتهوية الطبيعية، المناسبة لحجم البيئة التعليمية، وعدد المتعلمين .

٥.تقسيم الفراغ إلى زوايا متنوعة ومحددة، تسمح للمتعلمين بالمرور والحركة، بشكل يسهل عليهم تنفيذ الأنشطة المختلفة.

ب-**من حيث التجهيزات :**

١.وجود أثاث سهل التحريك، وتجهيزات تكنولوجية، كشاشات العرض، وكمبيوتر، وسبورة ذكية،وغيرها .

٢.توفر عنصر المرونة في الأثاث؛ ليسهل تعديله بما يناسب نوع الاستراتيجية المطبقة بالبيئة التعليمية.

٣.توفر أماكن كافية للتخزين؛ لحفظ حقائب المتعلمين، والمواد والخامات المستخدمة

بالاستراتيجيات بشكل يسهل الوصول إليها، واستعمالها وقت الحاجة.

٤. استخدام أنواع مختلفة من الإضاءة الصناعية .

٥. الاستفادة من المواد والخامات المتوفرة بالبيئة التعليمية .

وتتطلب استراتيجيات التعلم النشط احتياجات متعددة في البيئة التعليمية سواءً على مستوى التصميم أو على مستوى التجهيز، بالإضافة إلى التفاوت في الاستراتيجيات من حيث الظروف المكانية، وعدد المتعلمين في البيئة التعليمية، الأمر الذي يتطلب عند تصميم البيئة التعليمية مراعاة عدد المتعلمين، والمرحلة النمائية لهم، والمناهج المطبقة واحتياجاتها، والبعد عن التصميمات التقليدية التي لا تناسب تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

ولتطبيق استراتيجيات التعلم النشط بشكل صحيح يجب مراعاة الاحتياجات الإنسانية، والاحتياجات البيئة، التي تعد مدخلات لعملية تصميم البيئة التعليمية. وقد أشار المقرن (٢٠٠٨) في دراسته التي طبقت بالمملكة العربية السعودية إلى أن البيئة التعليمية عبارة عن مجموعة من المدخلات تسمى (منظومات) تؤثر على بعضها البعض، وتعد المنظومتان الإنسانية والبيئية من أهم هذه المنظومات. فالمنظومة الإنسانية تشمل: مستخدمين الفراغ (المتعلمين)، والمرحلة العمرية لهم، واحتياجاتهم النفسية، والأنشطة التعليمية المطبقة (استراتيجيات التعلم النشط)، أما المنظومة البيئية فتشمل: أبعاد الفراغ، والتهوية، والإضاءة، والأرضيات، ووسائل العرض (المصري، ٢٠١٤). وفيما يلي توضيح لهذه المدخلات.

٢-٢-١-١ المنظومة الإنسانية :

عند البدء بعملية تصميم البيئة التعليمية يراعي المصممون متوسطات مقاييس المتعلم في سيره وجلوسه، بالإضافة لمقاييس ذوي الاحتياجات الخاصة، إن كانوا من مستخدمي الفراغ، وإلى دراسة المرحلة العمرية، والنفسية لهم، والأنشطة التعليمية المطبقة؛ لما لها من تأثير على توزيع الفراغات والعناصر المكونة لها كمقاييس الأثاث، والتجهيزات، والأبواب، والنوافذ داخل البيئة التعليمية؛ حتى تتناسب المقاييس والفراغات المعمارية مع مقاييس المتعلم (المقرن،٢٠٠٨) .

٢-٢-١-٢ المنظومة البيئية :

أشارت دراسة المصري (٢٠١٤) التي طبقت في فلسطين إلى أهمية مراعاة أبعاد الفراغ؛ لتحقيق معايير الإضاءة والتهوية الملائمة للمتعلم، ولطبيعة عمله الكمي والكيفي الذي يقوم به، مع مراعاة نوعية الأرضيات المستخدمة؛ لضمان سلامة المتعلم، كما أن الاهتمام بتوزيع وسائل العرض في الفراغ واختيار الأبعاد المناسبة، يساعد على تحقيق أفضل النتائج المرجوة. وأضاف نعمة (٢٠١٠) في دراستها التي طبقت بالعراق إلى أن للألوان ومواد التشطيب تأثيرًا على سيكولوجية المتعلم خلال مراحله العمرية، فالمصمم يراعي ما يحيط المتعلم من ألوان في

أرضيات البيئة التعليمية، وحوائطها، وأسقفها، وأثاثها، وتجهيزاتها .

٢-٢-٢ المعايير التصميمية القياسية للبيئة التعليمية الجيدة:

من خلال تحليل مدخلات عملية تصميم البيئة التعليمية المناسبة لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط، نجد أنها تتضمن احتياجات أساسية، يجب توفيرها في جميع البيئات التعليمية، واحتياجات إضافية؛ لتسهل تطبيق الاستراتيجيات فيها، لذا يجب تحديد معايير تصميمية للبيئة التعليمية الجيدة التي تساعد على الاستفادة الكاملة من جميع الفراغات الموجودة فيها. فتصميم الفراغ التعليمي بشكل يُمكن المتعلمين من الوصول إلى جميع أرجاء البيئة التعليمية واستخدامها إلى أقصى حد ممكن، يؤثر بطريقة مباشرة، وغير مباشرة على تصرفات المتعلمين وسلوكهم، وقد ذكرت منظمة المعايير الأمريكية لتصميم الأبنية التعليمية Collaborative for High Performance Schools (CHPS,2019)، وعدد من الدراسات كدراسة حسين (٢٠١٨) التي طبقت في جمهورية مصر العربية، والمقرن (٢٠٠٨) التي أقيمت بالمملكة العربية السعودية ، و Peker (2010)التي أقيمت بتركيا، بالإضافة إلى تقرير تصميم المدارس الابتدائية للمستقبل Darmady و Smythو Doherty (2010)الذي طبق في أيرلندا، وتقرير مواصفات المرافق التعليمية للمدارس الابتدائية Department of Defense Education Activity (DODEA,2017)الذي أقيم بالولايات المتحدة الأمريكية إلى عددًا من المعايير التصميمية القياسية التي يجب توافرها بالبيئة التعليمية الجيدة، وفيما يلي تفصيلها.

٢-٢-٢-١ معايير التصميم المعماري المريح :

تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بتحسين تصميم البيئة التعليمية لتأثيرها على عملية التعليم والتعلم، فالتصميم المعماري المريح يعتمد على شعور مستخدمي الفراغ بالراحة التي تتصف بعدة متغيرات، وهي: سهولة الحركة، ودرجة الحرارة، والضوضاء، والراحة النفسية التي تساعدهم على الشعور بالأمان. ويتم تحقيق ذلك من خلال:

أولاً: الراحة الفراغية :

يتم توفير الراحة الفراغية بالبيئة التعليمية من خلال مراعاة عدة أمور تصميمة، وهي :

١. شكل البيئة التعليمية: ويتفاوت شكل ومساحة البيئة التعليمية من مدرسة إلى أخرى، وقد يتفاوت داخل المدرسة الواحدة، خاصة بالمباني المستأجرة، فبعض البيئات تأخذ الشكل المستطيل والبعض الآخر الشكل المربع، ويفضل المعلمون الشكل المستطيل؛ لأنه يسمح لهم بسهولة الإشراف، والمرونة في ترتيب الأثاث، كما يساعد المصمم على توزيع الفتحات على الجدار الأطول على ألا يزيد نسبة طوله إلى عرضه (١,٥:١). وبشكل عام تفضل البيئات التعليمية العريضة على العميقة، على أن يكون العرض مقبولاً وتكون المساحة المخصصة لكل متعلم من (١,٢-

٢,٥ متر مربع). وأما بالنسبة لارتفاع الأسقف فيجب ألا يقل عن (٣,٢ متر) .

٢. فتحات الأبواب: عند تصميم الأبواب يجب مراعاة أن تكون فتحة باب الغرفة للخارج (على الممر)، وأن يكون الباب بالقرب من حائط السبورة؛ ليستطيع المعلم الإشراف على دخول وخروج المتعلمين، كما يجب مراعاة ألا تقل فتحة الباب عن (١,٢متر)، ويفضل أن يكون من ضلفتين. كما يجب أن يتصف الباب بالصلابة، وسهولة الفتح والغلق مع مراعاة تأمينه بوضع جهاز لحماية الأصابع، ومقاومته للحريق، وأن يحتوي على فتحة زجاجية يستطيع من هم خارج البيئة التعليمية مشاهدة من بداخلها، ولحماية المتعلمين، كما يجب ألا يزيد ارتفاع مقبض الباب عن (٠,٧٥متر) ليناسب أطوال المتعلمين في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية.

٣. فتحات النوافذ: عند تصميم النوافذ يجب ألا تقل مساحتها عن (٢٠%) من مساحة البيئة التعليمية؛ لتوفير الإضاءة الطبيعية والتهوية المناسبة للمتعلمين، بحيث لا تقل النوافذ الرئيسية المطلة على الخارج عن (١٥%)، وارتفاعها لا يزيد عن (٠,٩متر). أما النوافذ الثانوية المطلة على الممر فلا تزيد عن (٥%)، وارتفاعها ما بين (١,٨- ٢,٢متر). كما يجب مراعاة بعض المعايير عند اخيار النوافذ، كأن تكون مصنوعة من الألمنيوم؛ لعدم قابليتها للصدأ ولقلة حجبها للضوء الطبيعي، وأن تكون منزلقة سواء أفقيًا، أو رأسيًا مع سهوله فتحها وغلقها مع وضع حماية عليها؛ لتكون آمنة على المتعلمين، وأن تمنع تسرب الماء والحرارة من وإلى البيئة التعليمية، وأن تكون سهلة التنظيف والصيانة.

٤. الجدران: يفضل أن تكون قابلة للتنظيف ولا تحتاج إلى الكثير من الصيانة، وأن تكون مطلية بدهان يتناسب مع الأثاث ولا يتأثر بعبث المتعلمين، من خلال وضع طبقة حماية للون، كدهنها بطلاء زيتي شفاف غير لامع؛ ليسهل تنظيفها. وأن تكون صلبة تتحمل تثبيت الألواح والأعمال عليها .

٥. الأرضيات: يجب أن تكون متينة؛ فلا تصدر أي ضوضاء أثناء تحريك الأثاث، ولا تحتاج إلى الكثير من الصيانة، ومقاومة للانزلاق والاشتعال، وسهلة التنظيف، وتتحمل الغسيل المستمر، وتكون غير باردة شتاء وغير موصلة للرطوبة، وتكون مصنوعة من مواد ماصة للصوت، وتقلل من الصدى في البيئة التعليمية .

٦. الأسقف: يجب أن يستخدم فيها مواد تمتص الصوت، وأن تكون الأسقف صلبة؛ ليسهل تثبيت الأجهزة عليها كتثبيت جهاز العرض، ويفضل استخدم اللون الأبيض عليها؛ ليساعد على انتشار الضوء بالبيئة التعليمية .

ثانيًا: الراحة البيئية بالبيئة التعليمية :

تتعلق الراحة البيئية بمستويات الراحة الناشئة عن التفاعلات التي تتم داخل البيئة التعليمية، والناتجة عن تفاعل الإنسان مع مصادر البيئة الداخلية وهي درجة الحرارة، والإضاءة، والرطوبة، وحركة الهواء،

ومستويات الضجيج، التي يمكن التحكم بها؛ لما لها من تأثير مباشر على راحة مستخدمي البيئة التعليمية، ويمكن تحقيق الراحة من خلال مراعاة الآتي :

١. الراحة الحرارية: من الضروري توفير الراحة الحرارية المناسبة لتأدية الأنشطة التعليمية المختلفة، ويفضل الإضاءة الطبيعية؛ لما لها من تأثير بيولوجي على جسم الإنسان، كما يوصى بدمج الإضاءة الطبيعة مع الصناعية لتحقيق أقصى فائدة للمتعلمين. وحُددت الراحة المناخية المناسبة في البيئة التعليمية للمرحلة الابتدائية في حرارة تتراوح ما بين (٢٠- ٢٨ درجة مئوية)، ونسبة رطوبة ما بين (٢٠% -٨٠%)؛ فإذا تجاوزت هذه المستويات تسبب تعبًا وإرهاقًا للمتعلمين. وفيما يخص التهوية، فقد ذكرت الدراسات أن التهوية السيئة داخل البيئة التعليمية تؤثر بشكل كبير على المتعلمين، وقد تكون السبب الرئيس لتغيبهم، حيث لوحظ ازدياد تركيز غاز ثاني أكسيد الكربون داخل البيئة التعليمية في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية الأمر الذي ارتبط بزيادة نسبة الغياب للمتعلمين بنسبة بلغت .(20%)

٢. الراحة البصرية: ويقصد بها توفير مستويات الإضاءة اللازمة في البيئة التعليمية لأداء الأنشطة المختلفة من خلال الاعتماد على مصادر الإضاءة الطبيعية قدر الإمكان والاستعانة بمصادر الإضاءة الصناعية عند الحاجة. ويكون مستوى الإضاءة مناسبًا لقدرة المتعلمين على تمييز التفاصيل الدقيقة أثناء استعمال مصادر المعلومات المختلفة، ويتحقق ذلك عند توفير شدة استضاءة مناسبة للأنشطة العادية موزعة على البيئة التعليمية (٤٥-٦٠ شمعة / قدم مربع)، وقد تزيد عند استخدام الأنشطة الدقيقة، مع مراعاة اختيار الأسطح الداخلية المناسبة؛ لدورها في تحديد جودة الضوء وتجنب الأسطح اللامعة التي تسبب بريقًا عند سقوط الضوء عليها. ويجب أن تكون الإضاءة الطبيعية هي المصدر الرئيس في جميع فراغات البيئة التعليمية من خلال النوافذ، كما يفضل أن تكون الإضاءة على يسار المتعلمين أثناء جلوسهم أمام السبورة. ويمكن الاستعانة بالإضاءة الصناعية لدعم الإضاءة الطبيعية عند عدم تحقق التوجيه الجيد لفتحات النوافذ في البيئات التعليمية، أو عند وجود مباني مدرسية تعمل على فترتين، أو عند سوء الأحوال الجوية .

٣. الراحة السمعية: يقصد بها عزل الضوضاء الخارجية والداخلية عن المتعلمين، فمستوى الراحة السمعية للإنسان (٢٥-٤٠ ديسيبل)، وتعرض المتعلمين لمستويات أعلى من ذلك يؤثر على ذاكرتهم وسلوكهم، ويزيد من صعوبة تركيزهم، كما يولد شعورهم بالضغط والتوتر. وتتمثل أنواع الضجيج داخل البيئة التعليمية: بالضوضاء الذي يحدثه المتعلمون أثناء الحركة والحديث وتحريك الأثاث، والضوضاء الصادرة من البيئة التعليمية المجاورة، والضوضاء الخارجية المحيطة بمبنى المدرسة كقرب المدرسة من الورش، أو المصانع، أو من شارع رئيس تكثر فيه

حركة المرور. ويمكن التغلب على هذه الضوضاء بطريقتين، وهما :

الأولى: عزل الضوضاء الخارجية بعمل عائق في اتجاه مسار الضوضاء، كزراعة الأشجار، أما الضوضاء الداخلية، فيتم التغلب عليها من خلال تنظيم البيئة التعليمية، وذلك بترتيب الأثاث بجانب واحد من الممر الذي يخدمها، مع تجزئتها ووضع مرافق بينها .

الثانية: معالجة الصوت ويقصد به الصدى، من خلال تناسب أبعاد البيئة التعليمية، واختيار مواد تشطيب داخلية مناسبة تساعد على امتصاص الصوت، بالإضافة إلى إحكام إغلاق باب البيئة التعليمية والنوافذ لمنع خروج ووصول الصوت إلى البيئات المجاورة .

ثالثًا: الراحة النفسية :

شعور المتعلم بالأمان والراحة والخصوصية في البيئة التعليمية يساعده على التعلم بسهولة، حيث أنه من المستحيل التعلم عند شعوره بالخوف أو التجاهل من قبل المعلم. فالبيئة التعليمية الآمنة هي أساس البيئة الجيدة للتعلم، ويمكن للمعلم تحقيق ذلك من خلال :

١. مراعاة عوامل السلامة داخل البيئة التعليمية، كتأمين فتحات الكهرباء والتقليل من استخدام التوصيلات، وتوفير قفل أمان على الأبواب والنوافذ، وتأمين زوايا الأثاث.

٢. توفير مساحة خاصة جانبية متصلة بفراغ التعلم، التي تقدم الدعم النفسي للمتعلم، وتكون مناسبة للاسترخاء ويمكن وضع سجادة، وبعض الوسائد فيها .

٣. توفير مكان في البيئة التعليمية لعرض أعمال المتعلمين؛ لأن ذلك يعزز لديهم الانتماء للمكان .

٢-٢-٢-٢ المعايير التصميمية في التجهيزات الداخلية :

أولاً: الجودة بالتجهيزات الداخلية:

يقصد بالتجهيزات الداخلية جميع الأثاث والأجهزة الإلكترونية الموجودة داخل البيئة التعليمية، والتي يجب أن يتوفر فيها عدد من المعايير العامة لضمان جودتها والاستفادة منها بشكل كامل، فقد ذكر العجمي (٢٠١٠)، و(Architects (2010، معايير عامة للتجهيزات الداخلية يجب توفرها، وهي كالآتي :

١. أن تكون مصنوعة من مواد ذات جودة عالية وقوية؛ حتى لا تتعرض للتلف بسرعة .

٢. أن تكون ثابتة ومستقرة على الأرض بشكل صحيح ولا تهتز .

٣. أن تكون غير حادة الزوايا؛ لتكون آمنة للمتعلمين.

٤. أن تكون مناسبة لوظيفتها وذات قياسات تناسب من يستخدمها .

٥. أن تكون قابلة للتحريك .

٦. ألا تسبب الضرر للمتعلمين، كإلحاق الضرر بملابسهم، أو تسبب إزعاجهم .

٧. أن تكون قابلة للصيانة والتجديد .

وفيما يخص توزيع التجهيزات داخل البيئة التعليمية فيجب توفر الانفتاح البصري، وسهولة الرؤية بحيث يستطيع المعلم رؤية جميع المتعلمين؛ ليتمكن من الإشراف عليهم بشكل صحيح، وأشار العجمي

(٢٠١٠) إلى الأمور التي ينبغي تجنبها أثناء توزيع التجهيزات لما لها من تأثير سلبي على راحة المتعلمين، وهي: الفصل بين المعلم والمتعلم، بفواصل ضمنية أو مادية، وأن تخدم الممرات أكثر من (٤) متعلمين في نفس الصف، ووجود توصيلات وأسلاك على الأرض .

ثانيًا: التجهيزات الداخلية للبيئة التعليمية الجيدة :

تحتاج البيئة التعليمية الجيدة تجهيزات داخلية ضمن معايير ومواصفات تختص بمقاعد المتعلمين، وطاولاتهم، وتجهيزات خاصة بالمعلم، وخزانات، وسبورة بيضاء، ولوحات رأسية، وكذلك شاشة عرض، وفيما يلي تفصيلها :

١. مقاعد وطاولات المتعلمين: لتحقيق الجودة في تصميم المقاعد والطاولات يجب مراعاة الأبعاد الهندسية الصحيحة، ولضمان الجلسة الصحيحة للمتعلمين، يمكن استخدام الأثاث القابل للتعديل في الطول والارتفاع، مع تخصيص طاولة ومقعد خاص لكل متعلم، ويجب أن تكون متينة وقوية، لا ثقيلة، وقابله للتحريك؛ لتكوين مجموعات تعليمية، ولا تسبب إزعاجًا أثناء تحريكها وقت الأنشطة. مع ضرورة التكامل من حيث تناسق الألوان مع أسطح الجدران والأرضيات والبيئة التعليمية ككل، وأن تكفي أسطح الطاولات الكتب والدفاتر مع إمكانية استخدام المتعلم للحاسب الآلي المحمول عليها، على ألا يزيد ميل سطحها عن (١٦ درجة)، كما يفضل توحيد أسطح الطاولات في البيئة التعليمية الواحدة، ومن الضروري مراعاة الفصل بين كل صفين من الطاولات بممر لا يقل عن (٠,٥٥متر)، وألا تقل المسافة بين الطاولة الأخيرة والجدار الخلفي عن (٠,٨٠متر) (Berris& Miller,2011; Havu-Nuutinen & Niikko,2014).

٢. تجهيزات المعلم: يحتاج المعلم إلى مكتب ويفضل أن يكون على شكل نصف دائرة؛ ليكون بالقرب من المتعلمين عند الوقوف أو التحدث إليهم، كما يحتاج إلى حاسب آلي وملحقاته، وحافظة للملفات (Architects,2010).

٣. خزانات: يفضل أن تتصف الخزانات في البيئة التعليمية بسهولة الوصول إليها سواءً من قبل المتعلم أو المعلم، ويفضل أن تكون شفافة؛ ليسهل رؤية ما بداخلها، وأن تكون متعددة الاستعمالات وقابلة للتقسيم الداخلي؛ حتى يستطيع المعلم الاستفادة منها كتخزين احتياجات المتعلمين، والوسائل التعليمية، وأدوات تعليمية وغيرها، ويراعى التنظيم فيها؛ لمعرفة المواد الناقصة، والاستفادة من الوقت بالوصول إلى الأشياء بوقت أقل، كما يمكن أن تتيح للمعلم عرض الوسائل التعليمية عليها، والمواد المختلفة المحفزة للمتعلم، ويفضل تزويد كل بيئة تعليمية بمساحة تخزين بحد أدني (٩,٥ متر مكعب) من مساحة التخزين على الرفوف، وألا يزيد ارتفاع الرفوف عن (٢,٢متر) عن أرضية البيئة التعليمية.(DODEA,2017)

وأشارت دراسة Berris و Miller (2011)التي أقيمت بأستراليا بأن التخزين الجيد والمنظم يوفر الوقت

على المعلم والمتعلم للاستفادة منه بالتعلم، ويفضل أن يكون التخزين داخل البيئة التعليمية وذلك بالاستفادة من جميع المساحات المتاحة كالتخزين خلف الأبواب .

٤. السبورة: تعد من أكثر الوسائل التعليمية استخدامًا في البيئة التعليمية، فمن الضروري مراعاة أن تثبت في منتصف الحائط الأمامي المواجه للمتعلمين، وأن تثبت على ارتفاع لا يتجاوز (٠,٦٠ متر) عن أرضية البيئة التعليمية؛ لسهولة وصول متعلمين الصفوف الأولية إليها، وأن لا تقل المسافة بين السبورة والصف الأول من طاولات المتعلمين عن (مترين)، كما يجب أن يكون فيها مجرى على طول السبورة بعرض (٠,١٠متر) ليتم وضع الأقلام والمساحة، ومن الضروري وضع إضاءة مركزة فوقها؛ لتكون إضاءتها أشد من إضاءة الأسطح المحيطة بها (DODEA,2017).

٥. لوحات رأسية: ويقصد بها لوحات تستخدم لعرض البيانات، والرسومات، وأعمال المتعلمين، ووسائل إيضاح تساعد المعلم أثناء الشرح؛ لذلك يفضل أن تكون ذات أسطح لينة كالفلين المضغوط ليتم تثبيت الدبابيس عليها بسهولة، وأن يتم تثبيتها على حائطين الأول بجانب السبورة، والثاني بالخلف على جدار البيئة التعليمية، على ألا يقل ارتفاع الحافة السفلية عن (٠,٩٠متر)، والحافة العلوية على طول الباب (Alexander,2010).

٦. شاشة عرض: أشار دراسة عبد الحميد (٢٠١٧) التي طبقت بالعراق إلى أن الشكل الهندسي للبيئة التعليمية يحدد موقع شاشة العرض، فإذا كانت البيئة التعليمية مربعة الشكل توضع شاشة العرض في إحدى زواياها، أما إذا كانت مستطيلة الشكل، فتوضع في الجهة الأمامية التي تشكل عرض البيئة التعليمية، وعند تثبيت الشاشة من الضروري أن يكون سطحها عاكسًا للضوء؛ حتى لا يتطلب الأمر من المعلم اعتام البيئة التعليمية بشكل كامل، كما يفضل أن تكون من النوع المتحرك؛ حتى يمكن الاستفادة منها بشكل أكثر، ويمكن تحديد مكانها في مرحلة التصميم حتى تكون قريبة من مخارج الكهرباء وشبكة الإنترنت، ويراعى ألا تقل مسافة الإسقاط للأجهزة عن (٣,٠٥ متر) .

٢-٢-٣ المعايير التصميمية الإضافية للبيئة التعليمية المناسبة للتعلم النشط:

إضافة إلى المعايير التصميمية القياسية لتصميم البيئة التعليمية الجيدة، وضع الباحثون مثل عبد الحميد (٢٠١٧)، والعجمي (٢٠١٠)، و-Havu Nuutinenو(2014) Niikko، و DODEA (2017)وغيرهم عددًا من المواصفات التي توفر أفضل الظروف المكانية للمعلم لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط داخل البيئة التعليمية، وأهمها :

٢-٢-٣-١ المرونة :

تعرف بأنها قدرة البيئة التعليمية على التكيف وتجديد الاحتياجات، وتطويرها دون الحاجة إلى تكلفة مادية أو زمنية كبيرة، فالبيئة التعليمية يجب أن تحقق مبدأ الاستدامة لتراعي الاحتياجات الحالية والمستقبلية (Heather & Veronica, 2011).ويمكن تحقيق

المرونة في البيئة التعليمية من خلال مراعاة المرونة في التصميم المعماري، والمرونة في التجهيزات الداخلية، وفيما يلي تفصيلها.

أولاً: المرونة في التصميم المعماري :

يقصد بالمرونة بتصميم البيئة التعليمية أن تقبل فراغاتها التجزئة حسب الاستخدام ويكون ذلك من خلال القواطع المتحركة، التي تساعد على تقسيم البيئة التعليمية إلى أجزاء ليستفيد منها المعلم بالفصل بين نشاطين مختلفين مع إمكانية عزل الصوت، مع أهمية تأمين توصيل الكهرباء والإنترنت إلى أماكن متعددة بالبيئة التعليمية، يساعد على التقليل من استخدام التوصيلات الكهربائية التي تعد خطرًا على حياة المعلم والمتعلمين، بالإضافة إلى إمكانية التحكم بشدة الإضاءة ووحدات الإضاءة الصناعية المستخدمة في البيئة التعليمية لتناسب الأنشطة التعليمية المختلفة (المقرن، ٢٠٠٨). وأشار تقرير DODEA (2017) المطبق بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن البيئة التعليمية يجب أن تحتوي على مساحات مختلفة لوظائف مختلفة، وألا تكون سلسة من المناطق الصلبة الثابتة، فبدلا من ذلك يجب أن تحتوي على مساحات تعليمية للمتعلمين تشمل مساحات مخصصة للحركة، ومساحات مخصصة للأنشطة الهادئة والمجموعات الصغيرة القابلة للتعديل والتغير على حسب النشاط التعليمي .

ثانيًا: المرونة في التجهيزات الداخلية للبيئة التعليمية :

أشارت لجنة العمارة والبيئة العمرانية Commission for Architecture and the Built Environment (CABE) عام (٢٠١٧) في المملكة المتحدة، ودراسة حسين (٢٠١٨) التي طبقت بجمهورية مصر العربية بأن المرونة في التجهيزات الداخلية للتكيف مع استراتيجيات التعلم النشط يتطلب أن تكون خفيفة الوزن، وقابلة للتحريك؛ لتساعد المعلم على تغيير التخطيط بشكل أسرع، وأن تكون مصممة بنظام معين يمكن أن يرتبها بسهولة بشكل فردي أو بشكل مجموعات، والمرونة باستخدام قطع الأثاث، كاستخدامها قواطع للفراغ مع إمكانية التخزين فيها، واستخدام مقاعد متحركة ودوارة تحتوي على أماكن لحفظ حقائب المتعلمين، وكما يمكن استخدام المقاعد والطاولات التي يمكن طيها والاحتفاظ بها جانبًا؛ للاستفادة من الفراغ وقت الأنشطة.

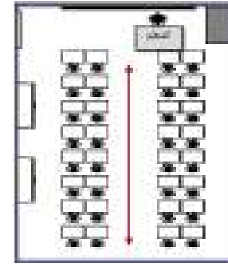
واعتبرت حج يحي (٢٠١١) في دراستها التي أقيمت بفلسطين بأن الشكل الشبه منحرف للطاولات أكثر مرونة، في حين اعتبر Mikaela (2011) أن الطاولات ذات الشكل المستدير هي مفتاح البيئة التعليمية

أن شكل الطاولات الشبه منحرف يعطي مزايا أكثر من الشكل النصف دائري، وبالتالي فهو الأفضل للاستخدام في البيئة التعليمية المخصصة للصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية .

فالبيئة التعليمية في الصفوف الأولية من الضروري أن تتحول من الشكل التقليدي إلى بيئة تعليمية نشطة،

ولتحقيق ذلك أشار المقرن (٢٠٠٨) في دراسته التي أقيمت بالمملكة العربية السعودية بأهمية مراعاة أن تشمل البيئة التعليمية ثلاثة أركان، وهي: ركن للتعليم الفردي، وركن للنشاط الفني والعملي، وركن للتعليم التقليدي، وقد أظهر هذا التقسيم أثرًا كبيرًا على المتعلمين بتطور مهارتهم وزيادة رغبتهم بالتعليم والمشاركة بالأنشطة الجماعية. ولتخطيط البيئة التعليمية هناك العديد من الأشكال وفيما يلي عرض لبعض الأشكال التخطيطية وما يناسبها من أنشطة تعليمية :

١. تخطيط للبيئة التعليمية على شكل صفوف مزدوجة :

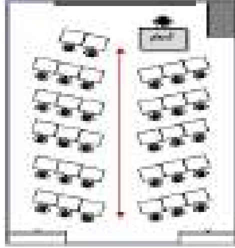


شكل رقم (٢-١) تخطيط بيئة تعليمية على شكل صفوف مزدوجة

المصدر (Heather & Veronica,2011) :

يتضح من الشكل رقم (٢-١) طريقة ترتيب المقاعد والطاولات لبيئة تعليمية تحتوي على عدد كبير من المتعلمين، كما يمكن للمعلم استخدام هذا التخطيط عند تطبيقه للأنشطة المزدوجة، كما أن حركة المرور محدودة للمتعلمين، ولكن الممر الواسع في الوسط يسمح للمعلم بالحركة، ولا يفضل استخدامه عند تطبيق استراتيجية التعليم التعاوني، واستراتيجية المناقشة (Heather & Veronica,2011).

٢. تخطيط للبيئة التعليمية على شكل حرف V:

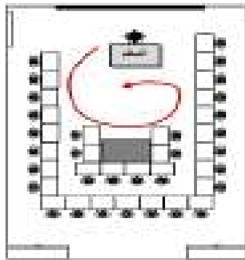


شكل رقم (٢-٢) تخطيط بيئة تعليمية على شكل حرفV

المصدر (Heather & Veronica,2011) :

يبين الشكل رقم (٢-٢) طريقة تخطيط البيئة التعليمية على شكل حرفV ، الذي يتميز عن غيره من المخططات، بميل زاوية مقاعد المتعلمين، التي تسمح لهم برؤية أفضل، كما يمكن للمعلم استخدام هذا التخطيط في العروض المقدمة أمام المجموعات، وعند تطبيق الاستراتيجيات التي تحتاج لعمل مجموعات كاستراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية المناقشة (Heather & Veronica,2011).

٣. تخطيط البيئة التعليمية على شكل حرف:U

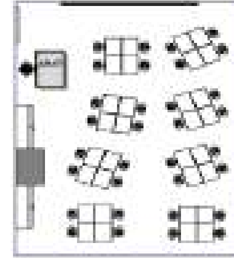


شكل رقم (٢-٣) تخطيط بيئة تعليمية على شكل حرفU

المصدر : Cultural Orientation Resource) Center [COR],2015)

يظهر الشكل رقم (٢-٣) أن تخطيط البيئة التعليمية على شكل حرفU ، الذي يسمح بالتواصل البصري بين المتعلمين دون حاجتهم للحركة، كما أنه يوفر مساحة كبيرة في الوسط تسمح لكل متعلم برؤية جيدة للنشاط المقدم أمامهم، وهذا يناسب تقديم العروض التقديمية، كما يمكن للمعلم استخدام هذا التخطيط عند تطبيقه لاستراتيجيات تحتاج لمجموعات كبيرة في النقاش كاستراتيجية التعلم التعاوني، والعصف الذهني، والخرائط الذهنية، والتعلم باللعب.(COR,2015)

٤. تخطيط البيئة التعليمية على شكل مجموعات :



شكل رقم (٢-٤) تخطيط بيئة تعليمية على شكل مجموعات

المصدر : (COR, 2015)

يوضح الشكل رقم (٢-٤) تخطيط البيئة التعليمية على شكل مجموعات، التي تساعد المعلم على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات عمل صغيرة أو كبيرة، دون الحاجة منه إلى إعادة ترتيب الأثاث، كما أنها تتيح للمتعلم سهولة الحركة والتنقل، وكذلك يمكن وضع طاولات المجموعة الواحدة على شكل نصف دائرة، حيث يتم وضع الكراسي على جانب واحد من المجموعة الصغيرة؛ حتى يتمكن المتعلمون من رؤية الجزء الأمامي من البيئة التعليمية عند تقديم العروض التقديمية، وتطبيق العديد من الاستراتيجيات كاستراتيجية التعلم باللعب، والتعلم بالاكتشاف، والمناقشة، والتعلم التعاوني وغيرها .(COR,2015)

٢-٢-٣-٢ التحفيز :

أولاً: التحفيز في التصميم المعماري :

يعد الانفتاح البصري والحركي على الخارج من العوامل المهمة التي يجب مراعاتها عند تصميم بيئة تعليمية محفزة؛ لما له من الأثر الإيجابي الكبير على التعلم بتوفيره الراحة النفسية باقتراب المتعلم من الطبيعة وابتعاده عن الإزعاج قدر الإمكان، فيمكن توفر الانفتاح البصري في البيئة من خلال النوافذ التي تطل على الخارج، على أن تكون فيها جلسات منخفضة لتوفر الإطلالة الخارجية للمتعلمين، أما الانفتاح الحركي فيمكن تحقيقه بربط البيئة التعليمية بفراغات مخصصة للتعلم في الخارج؛ لتوفر فرصًا أكبر للتعلم من خلال الملاحظة (حسين، ٢٠١٨؛ اليونيسيف، ٢٠١٠) .

وتعد ألوان الجدران، والأسقف، والمقاعد، والطاولات، والأرضيات إحدى المثيرات البصرية في البيئة التعليمية، التي لها تأثير على حضور ومشاركة المتعلمين .(Peker,2010) وأشارت دراسة نعمة (٢٠١٠) التي أقيمت في العراق إلى أنه ينبغي عند اختيار ألوان البيئة التعليمية أن يغلب الجانب الوظيفي

على الجانب الجمالي، فالوظيفة الأساسية للون هي زيادة قدرة المتعلمين على الانتباه والتركيز، وتقليل إجهاد العين، وعليه فقد أوصت عدة توصيات لاختيار ألوان البيئة التعليمية، وهي:

- اختيار الألوان المفضلة لدى المتعلمين؛ لأن ذلك يحفزهم على التعلم، حيث وجد أن الألوان المفضلة لدى الفئة العمرية من (٥–١٢) سنة هي: الأصفر الفاتح أو البرتقالي المصفر؛ فهو يساعد على جذب الانتباه وتخفيف إجهاد العين. والأخضر؛ يساعد على التركيز والاسترخاء، والأخضر المزرق؛ لإعطاء الراحة البصرية. والأزرق الفاتح؛ يساهم في تحقيق الراحة والأمان، أما الألوان غير المفضلة لديهم فهي: الأسود، والرمادي، والأبيض، والبنفسجي.
- يفضل اختيار الألوان ذات قيم عالية وشدة متوسطة أي أن مقياس الضوء المنعكس من سطحها عالي ودرجة تشبع اللون تكون متوسطة، في الجدران التي تقابل المتعلمين؛ لتحفزهم، أما استخدامها على باقي جدران البيئة التعليمية فيحقق الأمان لهم.
- استخدام الألوان الدافئة بقيم متوسطة كالبرتقالي المصفر على الجدران التي تقابل المتعلمين يساعد على تسريع العمليات الذهنية. وأما استخدام الألوان الباردة بقيم عالية كالأخضر المزرق فهو يساعد على تحقيق الراحة البصرية.
- يفضل عدم استخدام أكثر من ستة ألوان في البيئة التعليمية؛ لأنها تشتت المتعلم وتعيق إدراكه.

كما أن عدد المتعلمين في البيئة التعليمية من أكثر القضايا المثيرة للجدل في مختلف دول العالم ولأهمية المساحة المخصصة لكل متعلم التي لا تقل أهمية عن عدد المتعلمين في البيئة التعليمية من حيث تأثيرها على المستوى الأكاديمي لهم، فقد أفاد كل من المقرن (٢٠٠٨) في دراسة المُطبقة بالمملكة العربية السعودية ومنظمة اليونيسيف (٢٠١٠) أن وجود المتعلمين في بيئات تعليمية عالية الكثافة له أثر سلبي كضعف أدائهم الأكاديمي، وزيادة السلوك العدواني، وقلة التفاعل الاجتماعي والعزلة عن المجتمع. وأضاف Peker (2010) في دراسة التي طبقت بتركيا أن الازدحام بالبيئة التعليمية يسبب ارتفاعًا في الضغط النفسي لدى المتعلمين، ويعيق تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، ولتحديد المساحة المناسبة للبيئة التعليمية في الصفوف الأولية يجب الأخذ بالاعتبار توفر مساحات معينة داخل البيئة التعليمية كمركز تعلم وعمل جماعي، وألا تقل مساحة البيئة للأنشطة التعليمية والتفاعلية عن (٤٠%)، وكذلك مساحة لحفظ وتخزين حقائب المتعلمين، وركن خاص بالتكنولوجيا. وبناءً على ما تقدم يمكننا القول إن الدراسات حاولت استنتاج معدل المساحة المثالية لكل متعلم داخل البيئة التعليمية على النحو الآتي :

- في دراسة المقرن (٢٠٠٨) التي أقيمت بالمملكة العربية السعودية ذكر فيها أنها ما بين (٢,٢–٢,٧متر مربع)، وتقل المساحة كلما انتقل المتعلم إلى مرحلة دراسية أعلى .

 وذكرت المعايير البريطانية CABE (2010) أن المساحة في البيئة التعليمية يجب ألا تقل عن (٧٥متر مربع (أي أن لكل متعلم (٣,٥ متر مربع) في الصفوف الأولية، و (٣ متر مربع) في الصفوف العليا.

 وفي إيرلندا حُددت المساحة بمقدار (٨٠ متر مربع) بحيث تشمل كل بيئة تعليمية دورة مياه، ومكانًا مخصصًا للتخزين، أي أن المساحة المخصصة ما بين (٣,٢-٥ متر مربع) لكل متعلم Darmady et al.,2010).

 أما في دراسة Heather و Veronica (2011) التي أقيمت في الولايات المتحدة الأمريكية فقد أشارت إلى أن الصفين الأول والثاني يجب ألا تقل مساحة البيئة التعليمية فيهما عن (٦٥ متر مربع) ، وأن تزود جميع البيئات بمساحة تخزين لا تقل عن (٤ متر مربع (، بحيث يمكن استخدامها من قبل (٣٠) متعلمًا، لتكون المساحة المخصصة لكل متعلم ما بين (٢-٢,٢ متر مربع.(

ثانيًا: التحفيز في التجهيزات الداخلية للبيئة التعليمية :

تساعد التجهيزات المناسبة على تحفيز التعلم من حيث تعزيز شعور المتعلمين بالأمان والخصوصية، وذكر تقرير Darmady et al. (2010) المطبق بأيرلندا بأن تعزيز شعور المتعلمين بالثقة والانتماء للمكان يساعد على تحفيز التعلم، كالسماح لهم بالمشاركة بتجميل المدرسة بشكل عام والبيئة التعليمية بشكل خاص، وعرض أعمالهم على جدران البيئة التعليمية يعد من العوامل المهمة التي تساهم في شعورهم بملكية بيئتهم التعليمية. بالإضافة إلى أن شعورهم بالراحة والبهجة داخل البيئة التعليمية، له دور في تحفيزهم للتعلم، كتخصيص زاوية لإزالة التوتر والضغط النفسي ويمكن أن تحتوي على سلة أقلام وأوراق، كما أن زيادة مساحة البيئة التعليمية بصريًا، من خلال توفير خزانات لحفظ المواد، وتقليل اللوحات والديكورات، وتنظيم توزيع الأثاث، بحيث يتم توفير ممرات واضحة للحركة يساعد على تحفيز التعلم. وأظهرت دراسة Daly وMargaret و Torpy (2010)التي أقيمت بأستراليا بأن إضافة نباتات داخل البيئة التعليمية، يساعد على تحفيز المتعلمين لتحسين مستواهم العلمي، كما أنه يضيف البهجة والراحة لهم، وبالتالي زيادة إنتاجيتهم .

٢-٢-٣-٣ دعم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات :

ويمكن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالبيئة التعليمية من خلال: التصميم المعماري للبيئة، والتجهيزات المناسبة للبيئة التي تدعم التكنولوجيا، وفيما يلي تفصيلها.

أولاً: تصميم البيئة التعليمية التي تدعم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات :

يفضل توفير زاوية خاصة للتكنولوجيا بالبيئة التعليمية دون أن تعيق باقي أنشطة التعلم، على أن تصمم منطقة بها خمس محطات عمل لاستيعاب خمسة أجهزة حاسب آلي وملحقاتها، مع توفير خدمة الإنترنت؛ ليتمكن المعلم والمتعلم من استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعلم Steelcase)

(Education Solutions,2011. أما المقرن (٢٠٠٨) في دراسة التي أقيمت بالمملكة العربية السعودية فقد ذكر أن فكرة توفير عدد قليل من الأجهزة بالبيئة التعليمية الواحد أمر غير مشجع للمتعلمين؛ لأنه سوف يزيد الازدحام في البيئة التعليمية، فالأفضل توفير حاسب لكل متعلم، خاصة أن التعليم الآن يتطلب استخدام التكنولوجيا، مشيرًا إلى أن المباني المدرسية القديمة لا تتحمل التقنيات الحديثة، والحل الأمثل هو أن يحضر كل متعلم حاسبًا محمولاً خاصًا به، وتحويل البيئة التعليمية إلى بيئات ذكية باستخدام التجهيزات اللاسلكية؛ لتستوعب شبكات الحاسب الآلي والإنترنت .

ومن المهم توفير مكان للإضاءة الصناعية قابل للتعديل، والتحكم بشدتها بما يتناسب مع احتياجات الأنشطة التعليمية المختلفة، كمكان الحاسب الآلي، وشاشة العرض، والسبورة الذكية مع التأكد من توفير عدد كافٍ من منافذ الكهرباء؛ تفاديًا لاستخدام أي توصيلات كهربائية (Steelcase Education Solutions,2011).

ثانيًا: التجهيزات الداخلية في البيئة التعليمية التي تدعم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات :

من التجهيزات التكنولوجية المهمة التي أوصت بها دراسة كل من حسين (٢٠١٨) التي أقيمت بجمهورية مصر العربية، والمقرن (٢٠٠٨) التي أقيمت بالمملكة العربية السعودية، وعبد الحميد (٢٠١٧) التي طبقت بالعراق، و Darmady et al. (2010) التي طبقت بأيرلندا بتوفير أجهزة للحاسب الآلي، وملحقاتها، من طابعة وماسح ضوئي وغيرها، وتوفير نظام اتصالات بين المدرسة وبين المؤسسات التعليمية الأخرى؛ للاستفادة من البرامج التعليمية وتبادل الخبرات بينهم، كذلك يفضل توفير سبورة ذكية؛ لتنفيذ التطبيقات التفاعلية بين المتعلمين، بالإضافة إلى وجود كاميرا وثائقية يتم من خلالها عرض، وتكبير الصور، والرسومات، وإمكانية التصوير، والتسجيل؛ لتعطي صور جذابة وذات جودة عالية.

الخلاصة :

تطبيق استراتيجيات التعلم النشط داخل البيئة التعليمية له متطلبات فيزيائية ومكانية تؤثر على التصميم المعماري، والبيئة الداخلية لها، وأوضحت الدراسات أن البيئة التعليمية الجيدة والمناسبة لتطبيق الاستراتيجيات يجب أن تراعي المعايير القياسية الأساسية للبيئات التعليمية، التي تركز على الراحة في التصميم المعماري مع جانب الجودة في التجهيزات الداخلية الخاصة بها، بالإضافة إلى معايير تصميمية أخرى؛ لتحسين البيئة التعليمية، وجعلها أكثر ملاءمة لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط، ومن أهم تلك المواصفات والمعايير: المرونة، والتحفيز، ودعم تكنولوجيا المعلومات، وقد تم إيضاح كيفية تحقيق هذه المعايير على جميع المستويات التصميمية للبيئات التعليمية .

التوصيات:

- ضرورة إعادة تنظيم البيئة التعليمية بما يحقق تطبيق استراتيجيات التعلم النشط ويلائم عدد المتعلمات ومساحة البيئة التعليمية.
- إعادة النظر في استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة مع المتعلمات في الصفوف الأولية؛ حيث أنها مرحلة ممتدة للطفولة المبكرة وتحتاج إلى استراتيجيات خاصة تلائم المرحلة النمائية للمتعلمات.

قائمة المصادر المصادر العربية

أحمد، أسامة نبيل محمد (٢٠١٨). دور المعلم في توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة القراءة والمعرفة، ١٠* (٢٠٤)، ١٩٥-٢٢٦.

بدوي، رمضان (٢٠١٩). *التعلم النشط.* (ط٢)، عمان: دار الفكر.

بركات، زياد (٢٠١٩). مدى استخدام مهارات التعلم النشط لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، المركز الديمقراطي العربي، ألمانيا، برلين، (٤)، ١٥١-١٢٠.

البواردي، عبد الرحمن علي عبد العزيز (٢٠١٢). *واقع استخدام معلمين العلوم الشرعية استراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية من وجهه نظر المعلمين والمشرفين* (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود، الرياض.

التركي، نازك عبد الصمد (٢٠١٣). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الإبداعي ودافعية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت. *مجلة الارشاد النفسي*، جمهورية مصر العربية، ٤ (٤٣)، ٣١٤-٢٥١.

الجعبري، محمود إبراهيم (٢٠١٨). معوقات استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعلم النشط. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، ٧ (٤)، ٢٨٠-٣١٠.

الجمل، سمية (٢٠١٧). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

حج يحي، ميرفت أسامة محمد (٢٠١١). *فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم في مدينة طولكرم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح، نابلس.

الحربي، محمد صنت (٢٠١٩). *البيئة التعليمية*. الجامعة الإسلامية بالدينة المنورة. تم الاسترجاع ٢٠٢٠/٤/١٢ من: https://www.iu.edu.sa/Page/index/21040

حسين، اميرة أحمد (٢٠١٨). *تحليل وتقييم عناصر التصميم الداخلي للأبنية التعليمية من خلال مفهوم الاستدامة – مدارس المرحلة الابتدائية–* (رسالة

ماجستير غير منشورة). قسم التصميم الداخلي والأثاث، كلية الفنون التطبيقية، جامعة حلوان، مصر.

الخفاق، إيمان عباس (٢٠١٠). *اللعب استراتيجيات تعلم حديثة*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الخليفة، حسن جعفر، مطاوع، ضياء الدين (٢٠١٥). *استراتيجيات التدريس الفعال*. الدمام: مكتبة المتنبي.

دائرة التدريب التربوي (٢٠١٢). *البرنامج التدريبي لمعلمي المرحلة الأساسية (١-٤) على التعلم النشط* ٢٠١٢-٢٠١٣م. غزة: وزارة التربية والتعليم العالي.

شاهين، عبد الحميد حسن (٢٠١٠). *استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، مصر.

الشربيني، فوزي عبد السلام (٢٠١٠). *رؤية جديدة في طرق واستراتيجيات التدريس للتعليم الجامعي وما قبل الجامعي*. مصر: المكتبة المصرية.

الشربيني، فوزي، والطنطاوي، عفت (٢٠١١). *التعلم الذاتي بالموديلات التعليمية*. القاهرة: عالم الكتب.

عبد الحميد، سيف الدين سعد (٢٠١٧). توظيف تكنولوجيا أنظمة الأنابيب الضوئية في رفع الكفاءة البيئية في الأبنية التعليمية. *المجلة العراقية لهندسة العمارة والتخطيط*. *١٣* (٣)، ٤١-٥٤.

عبد الكريم، منذر، عاشور، إبراهيم، كريم، كامل (٢٠١١). فاعلية تطبيق استراتيجيات التدريس من وجهة نظر الطلبة. *مجلة الفتح*، *٧*، ٣٩٤.

العجمي، محمد حسنين (٢٠١٠). *إدارة وتخطيط المدارس الابتدائية*. الأردن: دار الفكر.

العرايضة، بيان نايف (٢٠١٦). *درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين في لواء الطيبة* (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

لجنة الخبراء بمشروع تطوير استراتيجيات التدريس (١٤٢٥). *الكتيب التعريفي لمشروع تطوير استراتيجيات التدريس*. الإدارة العامة للإشراف التربوي. وزارة التربية والتعليم، الرياض.

المصري، لينا أحمد (٢٠١٤). *أثر تطبيق استراتيجيات التعلم النشط على تصميم الغرف الصفية في مدارس التعليم الأساسي بقطاع غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم الهندسة المعمارية، كلية الهندسة، الجامعة الإسلامية، غزة.

المقرن، عبد العزيز سعد (٢٠٠٨). الاعتبارات التصميمية والتخطيطية للمباني المدرسية بما يتلاءم مع الاحتياجات الإنسانية والتعليمية والتقنية. *مجلة جامعة الملك سعود للعمارة والتخطيط (١)*، المملكة العربية السعودية، ٢٠، ٣٥-٦٤.

المنوفي، سعيد جابر (٢٠١٣). *التعليم النشط في تدريس الرياضيات في المدرسة الابتدائية*. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

مهرية، خليدة (٢٠١٧). التفكير الابتكاري في ضوء بعض استراتيجيات التعلم النشط. *مجلة العلوم*

الإنسانية والاجتماعية، فلسطين، غزة، ١٢ (٣١)، ٣٢٥-٣٤٠.

نعمة، جاسم محمد (٢٠١٠). القرارات اللونية للقاعات الدراسية في المدارس الابتدائية وأثرها في تشكيل بيئة تعليمية نموذجية. *المجلة العراقية لهندسة العمارة والتخطيط*، ٦ (١٩)، ٤٨١-٥٠٠.

وزارة التعليم (١٤٤٠). *التعليم ورؤية السعودية* ٢٠٣٠. المملكة العربية السعودية. تم الاسترجاع ٢٠٢٠/٤/٢٠ من:
https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

المصادر الأجنبية:

Architects, P, E. (2010). *Building Type Basics for Elementary and Secondary Schools* (2th Ed). New York, NY: John Wiley & Sons.

Berris, R., & Miller, E. (2011). How design of the physical environment impacts early learning: Educators and parents per-spectives. *Australasian Journal of Early Childhood, 36* (2), 1–17.

CABE: Commission for Architecture and the Built Environment (2010). *Creating Excellent primary schools*. Commission for Architecture and the Built Environment: London. Retrieved February 8,2020, from http://www.gov.uk

Cattaneo, K. (2017). *Telling active learning pedagogies apart: from theory to practice*. The New School University (EEUU): London.

CHPS: Collaborative for High Performance Schools (2019). *Template for Local Adaptation of CHPS Criteria for New Construction and Major Renovation*. (Core Criteria 3.0). Bennett Wagner Grody Architects. U.S.

COR: Cultural Orientation Resource Center (2015). *Refugee Training and Orientation: A Workbook for Trainers.* Retrieved March 10,2020, from http://www.culturalorientation.net

Darmady, M., Smyth, E., & Doherty, C. (2010). *Designing Primary Schools for the Future* (Limited Company No.18269). Retrieved from the Economic and Social. Website: http://www.esri.ie

DODEA: Department of Defense Education Activity (2017). *Education Facilities Specifications Elementary School* (DODEA DD1391). USA. Website: http://www.dodea.edu

Havu-Nuutinen, S., & Niikko, A. (2014). Finnish primary school as a learning environment for six-year-old preschool chil-dren. European. *Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 621–636.

Heather, K. & Veronica, B. (2011). *Primary School Design Brief.* Kent County Council: Maidstone.

Mikaela (2011). *What is "active learning?* Center for Excellence in Teaching and Learning, University of Connecticut Storrs: USA

Peker, E. (2010). *Campus as An Integrated Learning Environment: Learning in Campus Open Spaces*. University Middle East Technical, Turkey.

Steelcase Education Solutions (2011). *Active Learning Spaces- Insights Applications & Solutions*. Michigan. Retrieved March 27,2020, from https://www.yumpu.com/en/document/read/26722462/active-learning-spaces-steelcase

Modifying the Design of the Educational Environment to Implement Active Learning Strategies in Elementary Grades in Public Schools in Jeddah

Manal Ibrahem Madini , Associate Professor
Early Childhood Department, Faculty of Sciences and Design, Kind Abdulaziz University
Reem Farouq Alsabban, Associate Professor
Interior Design Department, College OF Art and Design, University of Jeddah
Nahlah Mohammed Alaazmi, Lecturer
Interior Design Department, College OF Art and Design, University of Tabuk

***Abstract*.** this study aims to modify the design of the educational environment to apply active learning strategies in elementary grades in public schools in Jeddah. The researcher has used the descriptive analytical method. The study reached a set of results, namely: the ability to modify the design of the educational environment in elementary grades of public schools, despite the different types of the school buildings (government-built and repurposed) to suit the application of active learning strategies through rearranging and organizing the environment to benefit from all its spaces in a way that helps the female teacher create an organized and rich environment that enables her to choose active learning strategies that are suitable for the female students and takes into account all their needs. The study gives a number of recommendations, the most important of which are: the necessity of reorganizing the educational environment in order to apply active learning strategies to suit the number of female students and the area of the educational environment; In addition to reviewing the active learning strategies used with female students in the early grades, as it is an extension of early childhood, and needs special strategies appropriate to the developmental stage of the female students.

Key words: Modifying the design of the educational environment, early grades (primary classes), active learning strategies, the educational environment.